

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ЧЖОУ ТІНТІН

УДК 378:373.3/.5.091.12.011.3-051:78].011.2:008 (043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ

**ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ
ІСТОРІЇ МУЗИКИ**

01 Освіта/Педагогіка

014 Середня освіта (музичне мистецтво)

Подається на здобуття наукового ступеня вищої освіти доктора філософії
за спеціальністю

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

_____ Чжоу Тінтін

Науковий керівник – Комаровська Оксана Анатоліївна, доктор
педагогічних наук, професор

Київ – 2023

АНОТАЦІЯ

Чжоу Тінтін. Формування культурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вивчення історії музики

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 014 Середня освіта (музичне мистецтво). – Український державний університет імені Михайла Драгоманова. Київ, 2023.

Зміст анотації

У дисертації досліджено проблему формування культурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вивчення історії музики, що є актуальною для багатьох освітніх систем, зокрема України і Китаю.

Здійснений теоретичний аналіз поняття компетентності і компетентнісного підходу в освіті дав можливість сформулювати робоче визначення феномену з подальшою проєкцією на процес фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Феномен «компетентність» розглядається в дисертації як якість особистості, що розвивається й удосконалюється в навчанні, котре триває впродовж усього життя людини, спрямовується на успішну самореалізацію особистості в конкретній предметній (фаховій) сфері, відповідає вимогам цієї сфери, виявляється у мотивації пізнавати та набувати умінь, необхідних для самореалізації та успішної діяльності; усвідомленні та прогнозуванні способів реалізації знань та умінь, набутих під час навчання, самоусвідомленні досягнень; готовності і здатності реалізувати набуті знання та уміння в конкретній практичній діяльності; ціннісному ставленні до набутих знань та умінь.

На підставі теоретичного аналізу визначень поняття «культура» культурна компетентність позиціонується як системоутворювальна стосовно інших ключових компетентностей (відповідно переліку Ради Європи, Закону України «Про освіту» та освітніх стандартів) як така, що вбирає і «перетворює»

зміст цих ключових компетентностей та одночасно наскрізно інкрустується в цей зміст, а на цій підставі вважається міждисциплінарною. Мистецтво визнається стрижневим об'єктом пізнання особистості у процесі формування культурної компетентності та в її змісті на тій підставі, що художній образ як одиниця художнього мислення є індивідуальним і унікальним перетворенням митцем уявлень про всі можливі сфери життя і життєві явища.

Для майбутніх учителів музики стрижневим об'єктом художнього пізнання в різних напрямках фахової підготовки спрямовано на формування культурної компетентності є музичне мистецтво.

Культурна компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва уточнюється як особистісне інтегральне утворення, що охоплює здобутки з усіх фахових предметних сфери підготовки, концентрується в стрижневих для всіх цих сфер особистісних характеристиках, високий рівень прояву яких гарантує успішну самореалізацію в музично-педагогічній професії, синтезуючи музичну і загально художню розвиненість майбутнього вчителя музичного мистецтва, його мотивацію до художнього пізнання та розширення мистецького світогляду; ціннісне ставлення до музичного мистецтва і вчительської професії; готовність самовдосконалення в технологічних прийомах фахової музичної і музично-педагогічної діяльності, уміння прогнозування саморозвитку та спроможність застосовувати набутий досвід у різних професійних ситуаціях;

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні методичних засад формування культурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вивчення історії музики.

Розглянуто сутність поняття «історія музики» - як науки, що вісторичного що вивчає такий процес комплексно і різноаспектно, охоплюючи низку дослідницьких напрямів, і як навчальної дисципліни, зміст якої містить результати досліджень стосовно конкретних музичних феноменів, котрі вивчаються суб'єктами під час історико-музикознавчої підготовки, охоплюючи явища різних епох, стилів і напрямів, різних національних культур у

взаємозв'язку і невід'ємно від всіх проявів людського життя та інших, поза мистецьких, форм наукового знання, що вибудовані за певною логікою і детермінантами.

Показано, що саме в історико-музикознавчій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва, передусім у змісті дисципліни «Історія музики», найбільш системно концентрується культурно-компетентнісний потенціал, який охоплює декілька контекстів і полягає в цілісному охопленні історією музики як навчальною дисципліною логіки музичних процесів і стилів від витоків до сьогодення, враховуючи національні традиції, що передбачає сучасне розуміння музичних феноменів і цінностей (контекст давнє-сучасне, контекст діалогу культур); у спрямуванні змісту історико-музикознавчої підготовки на формування цілісних уявлень про зв'язок музичних процесів і феноменів із життям та іншими позамистецькими сферами знання (контекст між мистецький і контекст мистецтво-життя, мистецтво-наука); у взаємозумовленості знань з історії музики і та інших мистецтв з музичним виконавством, музично-педагогічною діяльністю, іншими можливими видами діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, які актуальні в сучасному культурному житті (просвітництво, волонтерство, арт-терапія, менеджмент, звукорежисура тощо) (контекст історико-соціальний).

Тобто, передбачається, що реалізація культурно-компетентнісного потенціалу історії музики як навчальної дисципліни уможливорює осмислення зв'язків між явищами і культурами за вертикаллю (в хронології процесів) і за горизонталлю (географічному і культурному просторі в одних часових межах), невід'ємно від інших видів мистецтва, що присутні в культурних процесах і просторі, від виконавської інтерпретації і передбачення використання в майбутній педагогічній діяльності, в контексті світової історії і історії рідної країни, у зв'язку з філософськими, релігійними учіннями, які визначають смисли творів, логікою формування наукових знань і технічних відкриттів, широкого освоєння термінології і формування аналітико-інтерпретаційних

умінь, розумінням способів і психології побутування мистецтва в різних епохах тощо, що разом потребує занурення в художню та міжособистісну комунікацію.

Показано, що культурно-компетентнісний потенціал історико-музикознавчої підготовки майбутніх учителів музики ідентичний компетентнісному потенціалу пізнання мистецтва загалом як художньо-образної сфери творчості людини.

Для повноцінної реалізації культурно-компетентнісного потенціалу історико-музикознавчої підготовки (змісту навчальної дисципліни історії музики) обґрунтовано комплекс методичних засад, які охоплюють педагогічні принципи, педагогічні умови та власне методіку формування культурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вивченні зазначеної дисципліни.

Домінантними педагогічними принципами, дотримання яких має сприяти ефективному формуванню культурної компетентності в майбутніх учителів музичного мистецтва, визначено принципи: культуровідповідності і опори на культурологічний підхід у підготовці педагога-музиканта; мистецької і позамистецької інтеграції; практико-діяльнісної орієнтованості освітнього процесу і, зокрема його історико-музикознавчої складової; актуалізації креативних ресурсів особистості; діалогічності; зв'язку пізнання мистецтва з історією людства та історією країни та національної культури. Усі педагогічні принципи взаємопов'язані; дотримання одного з них означає дотримання і опору на інші.

Педагогічні умови формування культурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вивчення історії музики обґрунтовано як комплекс, що систематизований на основі об'єднувальної умови, а саме:

- організаційне забезпечення опанування цінностей з історії музики націлено на практичне застосування у виконавській, музично-педагогічній, лекторській, менеджерській тощо діяльності, що відбувається, не лише на заняттях з історії музики, а і загалом у культурно-освітньому середовищі закладу/факультету; створення сприятливої атмосфери для цього ;

- системне спонукання студентів-музикантів до самостійної практичної реалізації змісту історії музики шляхом передбачення і планування своєї індивідуальної участі в мистецькому житті факультету або кафедри саме як процесуально-змістової складової підготовки з історії музики;

- акцентування в змісті курсів з історії музики **пріоритетності** національного-центрованого погляду на художню картину світу шляхом встановлення зв'язків знань з музичного та інших мистецтв з історією людства та історією своєї країни;

- перманентне націлювання студентів-музикантів на самомоніторинг досягнень з історії музики в їхньому зіставленні з іншими набутими ними ключовими компетентностями, які вони зможуть застосовувати як під час навчання, так і в подальшій музикантській діяльності.

Об'єднувальним елементом педагогічних умов є їхня діалогічна основа, що зумовила виокремлення об'єднувального чинника – формування в майбутніх вчителів музики *установки на комунікацію в культурно-освітньому середовищі*, що охоплює всі напрями фахової підготовки з концентрацією на вивченні історії музики (під час аналітико-інтерпретаційної діяльності творів, у продукуванні та вираженні думок, творчих ідей, виконавських інтерпретацій; у колективній проєктній діяльності, для розвитку організаційних здібностей, самостійності й критичності мислення тощо).

Розроблення методики формування досліджуваної якості в майбутніх учителів музичного мистецтва спиралось на необхідність охоплення всіх складових культурно-компетентнісного потенціалу, що зумовило її обґрунтування з трьох методичних блоків («Історія музики в контекстному аналізі», «Історія музики в єдності музикознавчого і виконавського, методичного аналізу музичних творів», «Музика і наука»), які впроваджуються симультанно впродовж всього періоду вивчення студентами історії музики з використанням відповідних кожному методичному блоку методів і форм, що впливають на кожен компонент культурної компетентності.

Поетапність упровадження методів і форм обґрунтована в циклічному застосуванні, тобто на кожному етапі застосовуються методи і форми з кожного методичного блоку, але з акцентуванням домінантних для кожного етапу задач і труднощів за принципом нарощування. Етапами впровадження методики визначено: етап уведення в компетентні сну проблематику освоєння курсів з історії музики; етап удосконалення аналітично-інтерпретаційних музикознавчих знань, емпатійних здібностей, рефлексійних та практичних умінь; етап рефлексії і спонукання до саморефлексії компетентнісних здобутків); такий підхід до впровадження методики відповідає сутності культурно-компетентнісного потенціалу, специфіці навчальної дисципліни, забезпечуючи наскрізність, наступність і цілісність реалізації культурно-компетентнісного потенціалу історико-музикознавчої підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Для визначення ефективності розроблених методичних засад розроблено критерії, заставні зі змістом структурних компонентів культурної компетентності, та відповідні показники, а саме: мотиваційно-культурний критерій (інтерес до музики як мистецтва в контексті історико-культурних процесів, зокрема сучасних; ініціативність у поширенні знань з історії музики і сучасних музичних процесів, зокрема рідної культури); когнітивно-рефлексивний критерій (показники: міра обізнаності в історії музичного мистецтва у зв'язках із загальними процесами художньої культури; усвідомлення зв'язків між власною музикознавчою підготовкою і самореалізацією у виконавстві, педагогічній діяльності, інших можливих видах діяльності педагога-музиканта); практико-діяльнісний критерій (показники: практичні уміння встановлювати зв'язок між досвідом з історії музики та іншими мистецтвами як чинниками єдиного історико-культурного процесу під час поширення музикознавчих знань; системність застосування історико-музикознавчої складової фахової підготовки під час підготовки до виконавських інтерпретацій та в опануванні методики навчання музики майбутніх учнів; регулярність апелювання до позамистецької сфери життя під

час музикознавчого аналізу, у виконавських інтерпретаціях, педагогічній, лекторській тощо практиці); ціннісно-змістовий критерій (показники: практичні уміння встановлювати зв'язок між досвідом з історії музики та іншими мистецтвами як чинниками єдиного історико-культурного процесу під час поширення музикознавчих знань; системність застосування історико-музикознавчої складової фахової підготовки під час підготовки до виконавських інтерпретацій та в опануванні методики навчання музики майбутніх учнів; регулярність апелювання до позамистецької сфери життя під час музикознавчого аналізу, у виконавських інтерпретаціях, педагогічній, лекторській тощо практиці).

Спрогнозовано і описано орієнтовні рівні культурної компетентності, яких можуть досягти майбутні вчителі музичного мистецтва, реалізуючи культурно-компетентнісний потенціал історії музики: високий (компетентісно цілісний творчий); достатній (компетентісно спрямований ситуативний); початковий (компетентісно-дискретний); низький (компетентісно-індиферентний).

Процес формування культурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва під час вивчення історії музики подається в дисертації у вигляді структурно-функціональної моделі, що містить і розкриває блоки-концепти: концептуально-цільовий, діагностувальний, методичний, результативний.

Достовірність результатів дослідження підтверджена за допомогою критерію Пірсона (χ^2), чим доведено ефективність розроблених методичних засад для формування культурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва як результату вивчення історії музики як навчальної дисципліни.

Ключові слова: майбутні вчителі музичного мистецтва, культурна компетентність, культурологічний підхід, культурно-компетентнісний потенціал історії музики, історико-музикознавча підготовка, інтерпретація, професійна підготовка, музична діяльність, цінності, контекстний аналіз,

педагогічні умови, педагогічні принципи, методика, методичні блоки, циклічність упровадження.

Статті в наукових фахових виданнях України

1. **Чжоу Тінтін.** Культурна компетентність як результат фахової підготовки вчителів музичного мистецтва. Молодь і ринок №5-6 (191-192), 2021. С.177- 182.

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.239355>

Ключові слова: учителі музичного мистецтва; культурна компетентність; ключові компетентності; цикли фахової музично-педагогічної підготовки.

2. **Чжоу Тінтін.** Методичні вектори культурної компетентності в системі ключових компетентностей педагога-музиканта. *Естетика і етика педагогічної дії* зб. наук. пр. / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка 2022. Вип 26. С. 194-205.

DOI: <https://doi.org/10.33989/2226-4051.2022.26.273181>

Ключові слова: культурна компетентність, культура, мистецтво, мистецька освіта, педагог-музикант, методичні вектори

2. **Чжоу Тінтін.** Європейські та американські уявлення про китайську культуру, втілені в музичних творах: нотатки до уроків мистецтва. *Мистецтво та освіта.* 2022. № 4. С. 6-11.

DOI: [https://doi.org/10.32405/2308-8885-2022-4\(106\)-7-11](https://doi.org/10.32405/2308-8885-2022-4(106)-7-11)

Ключові слова: діалог «Схід-Захід», китайська тема в мистецтві, музичне мистецтво, українські школярі, уроки мистецтва.

3. **Чжоу Тінтін, Юе Їн.** «Країна усмішок»: китайський сюжет на європейській оперетковій сцені. *Мистецтво та освіта.* 2023. № 3. (109). 2023. С. 17–21.

DOI: [https://doi.org/10.32405/2308-8885-2023-3\(109\)-17-21](https://doi.org/10.32405/2308-8885-2023-3(109)-17-21)

Ключові слова: драматургія оперети, китайські сюжетні мотиви, неовіденський стиль оперети, Франц Легар, орієнталізм, урок мистецтва.

Стаття в зарубіжному виданні

5 **Zhou Tingting, Komarovska Oksana.** Pedagogical Principles and Conditions for the Formation of Cultural Competence of Future Music Teachers: The Context of

the History of Music. *Intellectual Archive*. Toronto: Shiny Word. Corp. (Canada). 2023. Volume 12, № 3. P. 88-96. DOI: 10.32370/IA_2023_09_7

Key words: history of music, cultural competence, potential of cultural competence, pedagogical principles, pedagogical conditions, students-musicians.

**Статті у збірниках наукових праць, що додатково засвідчують
апробацію результатів дослідження**

6. Чжоу Тінтін. Компетентнісний підхід в освіті Китаю. *Розвиток особистісного потенціалу учнівської молоді як чинник її соціального зростання*. Матеріали всеукраїнського симпозиуму-практикуму 26 травня 2021 року Біла Церква 2021С. 96- 99.

7. Чжоу Тинтин, Комаровская О.А. Культурная компетентность в системе ключевых компетентностей педагога искусства. «XII-е Боранбаевские чтения: цифровизация и устойчивое развитие университетского образования в честь 25-летия КАЗНУИ». Матер. Межд.науч.-практ. конф. Казахского национального университета искусств. – Астана: «Булатов А.Ж.» ЖК, 2023. 300 с. (С.5-10).

ABSTRACT

Zhou Tingting. Formation of cultural competence of future music teachers in the process of studying the history of music. – Qualifying scientific work on manuscript rights.

Thesis for Doctor of Philosophy degree in specialty 014 Secondary Education. Musical Art. – Ukrainian MykhailoDrahomanov State University. Kyiv, 2023.

The content of the abstract

The thesis deals with the problem of the formation of cultural competence of future music teachers in the process of studying the history of music that is relevant for many educational systems, in particular, Ukraine and China.

Theoretical analysis of the concept of competence and the competence approach in education made it possible to formulate a working definition of the

phenomenon with further projection on the process of professional training of future music teachers.

The phenomenon of “competence” is considered in the thesis as a quality of the personality that develops and improves in education, which lasts throughout a person’s life, aimed at the successful self-realization of the personality in a specific subject (professional) field, meets the requirements of this field, manifested in the motivation to learn and acquire skills, necessary for self-realization and successful activity; awareness and forecasting of ways to implement knowledge and skills acquired during training, self-awareness of achievements; readiness and ability to implement acquired knowledge and skills in specific practical activities; value attitude towards acquired knowledge and skills.

According to theoretical analysis of the definitions of the concept of “culture”, cultural competence is defined as system-forming concerning other key competences (according to the list of the Council of Europe, the Law of Ukraine “On Education”, and educational standards) as one that absorbs and “transforms” the content of these key competences and, at the same time, embedded in this content, and within this framework it is considered interdisciplinary. Art is recognized as a core object of personal knowledge in the process of formation of cultural competence and its content on the basis that an artistic image as a unit of artistic thinking is an individual and unique transformation of the artist’s ideas about all possible spheres of life and life phenomena.

Musical art is the core object of future music teachers’ artistic knowledge in various areas of professional training aimed at the formation of cultural competence/

The cultural competence of future music teachers is specified as a personal integral education that includes achievements from all professional subject areas of training, concentrated in core personal characteristics for all these areas, which a high level of manifestation guarantees successful self-realization in the music and pedagogical profession, synthesizing musical and general artistic development of the future music teachers, their motivation for artistic knowledge and the expansion of their artistic outlook; valuable attitude towards music and profession of a teacher;

readiness for self-improvement in the technological techniques of professional music and pedagogical activities, the ability to predict self-development and the ability to apply the acquired experience in various professional situations;

The purpose of the study is to substantiate theoretically the methodological foundations of the formation of cultural competence of future music teachers in the process of studying the history of music.

The essence of the concept of the “history of music” is considered as a historical science that studies such a process in a complex and multifaceted manner covering several research directions, as well as an educational discipline, the of which has content containing the results of research on specific musical phenomena, which are studied by subjects during the historical and music training covering the phenomena of different eras, styles and trends, different national cultures in the interrelationship and inseparable from all manifestations of human life and other non-artistic forms of scientific knowledge completed according to certain logic and determinants.

It is shown that the potential of cultural competence is most systematically concentrated in the historical and music training of future music teachers, primarily in the content of the discipline “History of Music”. It covers several contexts and consists in the integral coverage of the history of music as an educational discipline of the logic of musical processes and styles from the origins to the present taking into account national traditions, which implies a modern understanding of musical phenomena and values (context of ancient-modern, the context of cultural dialogue); in directing the content of historical and music training to develop integral ideas about the connection of musical processes and phenomena with life and other non-artistic spheres of knowledge (the context between arts and the context of art-life, art-science); concerning knowledge of the history of music and other arts with musical performance, music and pedagogical activities, other possible types of activities of future music teachers which are relevant in modern cultural life (education, volunteering, art therapy, management, sound engineering, etc.) (context historical and social).

It is assumed that the realization of the potential of cultural competence in the history of music as an educational discipline makes it possible to understand the connections between phenomena and cultures vertically (in the chronology of processes) and horizontally (geographically and culturally within certain time limits), inseparable from other types of art that are presented in cultural processes and space, from performing interpretation and predicting usage in future pedagogical activity, in the context of world history and the history of the native country, in connection with philosophical and religious doctrines that determine the meaning of works, the logic of the formation of scientific knowledge and technical discoveries, extensive mastering of terminology, and developing analytical and interpretive skills, understanding the ways and psychology of art in different eras, etc., which together requires immersion in artistic and interpersonal communication.

It is shown that the cultural competence potential in historical and music training of future music teachers is identical to the competence potential of knowledge of art in general as an artistic and figurative sphere of human creativity.

For the full realization of the potential of cultural competence of historical and music training (the content of the educational discipline of music history), a complex of methodological principles has been substantiated, which include pedagogical principles, pedagogical conditions, and the actual methodology of forming the cultural competence of future music teachers in the process of studying the specified discipline.

Compliance with the dominant pedagogical principles should contribute to the effective formation of cultural competence of future music teachers. These principles are: cultural relevance and reliance on a cultural approach in the training of a teacher-musician; artistic and non-artistic integration; practical-activity orientation of the educational process and, in particular, its historical and music component; actualization of person's creative resources; dialogue nature; connection of knowledge of art with the history of humankind and the history of the country and national culture. All pedagogical principles are interconnected; adherence to one principle means adherence to and reliance on the others.

Pedagogical conditions for the formation of cultural competence of future music teachers in the process of studying the history of music are substantiated as a complex systematized based on a unifying condition, namely:

- organizational support for the acquisition of values from the history of music is aimed at practical usage in performing, pedagogical and music activities, lecturing, management, etc. that take place not only in the history of music classes but also in general in the cultural and educational environment of the institution/faculty; creation of a favourable atmosphere for it;

- systematic encouragement of students-musicians to independent practical implementation of the content of the history of music by predicting and planning their individual participation in the artistic life of the faculty or department as a procedural and substantive component of training in the history of music;

- focus on the priority of a nationally-centered view of the artistic picture of the world in the content of courses on the history of music by establishing connections between knowledge of music and other arts with the history of humankind and the history of one's country;

- permanent targeting of student-musicians to self-monitoring of their achievements in the history of music in comparison with their other acquired key competences, which students will be able to apply both during their studies and in further music activities.

The unifying element of pedagogical conditions is their dialogic basis that led to the identification of a unifying factor – the formation of future music teachers' *attitude towards communication in a cultural and educational environment* covering all areas of professional training with a focus on the study of the history of music (during analytical interpretive activities of works, in the production and expression of thoughts, creative ideas, performing interpretations; in group project activities, for the development of organizational abilities, independence and critical thinking, etc.).

The development of the methodology for the formation of studied quality among future music teachers was based on the need to cover all components of the potential of cultural competence which initiated its justification from three

methodological blocks (“History of music in contextual analysis”, “History of music in the unity of musical, performance, and methodological analysis of works of music”, “Music and Science”), which are implemented simultaneously during the entire period of study by students of the history of music using methods and forms corresponding to each methodological block, which affect each component of cultural competence.

The gradual approach to these methods and forms is based on the implementation cycle. It means that methods and forms from each methodological block are used at each stage but with emphasis on the tasks and difficulties, which are dominant for each stage according to the principle of increasing. The stages of implementation of the methodology are defined as follows: the stage of introduction into the competency-based issues of mastering courses in the history of music; the stage of improving analytical and interpretive music knowledge, empathic abilities, reflective and practical skills; the stage of reflection and encouragement to self-reflection of competence achievements); this approach to the implementation of methodology corresponds to the essence of the potential of cultural competence, the specifics of the educational discipline ensuring the comprehensiveness, continuity and integrity of implementing the potential of cultural competence of the historical and music training of future music teachers.

In order to determine the effectiveness of the developed methodical principles, criteria have been developed that are collated to the content of the structural components of cultural competence, and corresponding indicators, namely: motivational-cultural criterion (indicators: interest in music as an art in the context of historical and cultural processes, in particular modern ones; initiative in spreading knowledge about history music and modern musical processes, in particular native culture); cognitive-reflexive criterion (indicators: the degree of awareness of the history of music in connection with the general processes of artistic culture; awareness of the connections between one’s own music training and self-realization in performance, pedagogical activity, other possible types of activity of a teacher-musician); practical-activity criterion (indicators: practical skills to establish a

connection between experience in the history of music and other arts as factors of a single historical-cultural process during spread of music knowledge; systematic applying the historical-music component of professional training during preparation for performance interpretations and in mastery of the method of teaching music to future students; the regularity of appeals to the non-artistic sphere of life during musical analysis, in performing interpretations, pedagogical practice, lecturing, etc.); value-content criterion (indicators: practical skills to establish a connection between experience in the history of music and other arts as factors of a single historical-cultural process during the dissemination of musicological knowledge; systematic application of the historical-music component of professional training during preparation for performance interpretations and in mastery of the method of teaching music to future students; the regularity of appeals to the non-artistic sphere of life during musicological analysis, in performing interpretations, pedagogical, lecturing, etc. practice).

Estimated levels of cultural competence are predicted and described, which can be achieved by future music teachers realizing the potential of cultural competence in the history of music: high (competently holistic creative); sufficient (competently directed situational); primary (competently discrete); low (competently indifferent).

The process of formation of cultural competence of future music teachers in the process of studying the history of music is presented in the thesis in the form of a structural and functional model that contains and reveals the following concept blocks: conceptual-target, diagnostic, methodological, and effective.

The reliability of the research results was confirmed using the Pearson test (χ^2) that proved the effectiveness of the developed methodological principles for the formation of cultural competence of future music teachers as a result of studying the history of music as an educational discipline.

Keywords: future music teachers, cultural competence, cultural approach, potential of cultural competence of history of music, historical and music training, interpretation, professional training, musical activity, values, contextual analysis,

pedagogical conditions, pedagogical principles, methodology, methodological blocks, implementation cycle.

Articles in scientific professional journals of Ukraine

4. **Zhou Tingting.** (2021). Cultural competence as a result of professional training of music teachers. *Youth & Market*. Vol. 5-6 (191-192). P.177-182.

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.239355>

Keywords: music teachers; cultural competence; key competences; cycles of professional music and pedagogical training.

2. **Zhou Tingting.**(2022). Methodological vectors of cultural competence in the system of key competences of a teacher-musician. *Aesthetics and ethics of pedagogical action: collection of scientific works Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University*. Vol. 26. P. 194-205.

DOI: <https://doi.org/10.33989/2226-4051.2022.26.273181>

Keywords: cultural competence, culture, art, art education, teacher-musician, methodological vectors

3. **Zhou Tingting.** (2022). European and American ideas about Chinese culture embodied in musical works: Notes for art lessons. *Art and Education*. Vol. 4. P. 6-11.

DOI: [https://doi.org/10.32405/2308-8885-2022-4\(106\)-7-11](https://doi.org/10.32405/2308-8885-2022-4(106)-7-11)

Keywords: “East-West” dialogue, Chinese theme in art, music, Ukrainian schoolchildren, art lessons.

4. **Zhou Tingting, Yue Ying.** (2023) “Land of Smiles”: Chinese themes on the operetta stage. *Art and Education*. Vol. 3 (109). P. 17–21.

DOI: [https://doi.org/10.32405/2308-8885-2023-3\(109\)-17-21](https://doi.org/10.32405/2308-8885-2023-3(109)-17-21)

Keywords: dramaturgy of operetta, Chinese themes and motifs, the Neo-Vienna style of operetta, Franz Lehar, orientalism, art lesson

Article in foreign scientific journal

5. **Zhou Tingting**, Komarovska Oksana. (2023). Pedagogical principles and conditions for the formation of cultural competence of future music teachers: The context of the history of music. *Intellectual Archive*. July/September. (Canada). Vol.12 No. 3. P. Toronto: Shiny Word. Corp.

DOI: 10.32370/IA_2023_09_7

Keywords: history of music, cultural competence, potential of cultural competence, pedagogical principles, pedagogical conditions, students-musicians.

**Articles in collections of scientific works that additionally certify the
approbation of research results**

6. **Zhou Tingting**. (2021). Competency approach in Chinese education. *Development of the personal potential of student youth as a factor in its social growth*. Proceedings of the All-Ukrainian Symposium-Workshop May 26, 2021. BilaTserkva, P. 96-99.

7. **Zhou Tingting**, Komarovska O.A. (2023). Cultural competence in the system of key competences of an art teacher. *XII Boranbaevsky readings: Digitalization and sustainable development of university education in honor of the 25th anniversary of KAZNUI*. Proceedings of International Scientific and Practical Conference of Kazakh National University of Arts. Astana: “BulatovA.Zh.”ZhK. 300 p. (P. 5-10).

ЗМІСТ

ВСТУП	21
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІСТОРІЇ МУЗИКИ	31
1.1. Сутність компетентнісного підходу в освіті	31
1.2. Культурна компетентність у системі ключових компетентностей особистості	45
1.3. Сутність і структура культурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва як результат фахової підготовки ...	58
Висновки з першого розділу	79
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІСТОРІЇ МУЗИКИ	82
2.1. Культурно-компетентнісний потенціал історико-музикознавчої підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та педагогічні принципи й умови його реалізації	82
2.2. Методика формування культурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вивчення курсів з історії музики	98
Висновки з другого розділу	111
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА АПРОБАЦІЯ МЕТОДИЧНИХ ЗАСАД ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІСТОРІЇ МУЗИКИ	114
3.1. Діагностування сформованості культурної компетентності	114

майбутніх учителів музичного мистецтва
3.2. Вихідний стан сформованості культурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у проекції на вивчення історії музики (констатувальний експеримент)	127
3.3. Перебіг формувального етапу педагогічного експерименту та аналіз ефективності методики формування культурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва	145
3.3.1. Організація формувального експерименту з впровадження методики формування культурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва	145
3.3.2. Динаміка сформованості культурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва як результат вивчення історії музики	155
Висновки з третього розділу	170
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	174
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	181
ДОДАТКИ	204

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Нині освітні системи різних країн орієнтуються на компетентнісний підхід до навчання і виховання учнівської та студентської молоді, набуття нею професії, що забезпечує розкриття творчого потенціалу особистості на підґрунті знань і спроможності їх вільного і гнучкого застосування в професійній діяльності, мобільність фахівця в динамічних суспільних процесах, його адаптивність до інтенсивних змін, що відбуваються в сучасному глобалізованому світі. Серед компетентностей, якими мають оволодівати випускники закладів освіти, на перший план виходять базові, або ключові, життєві компетентності, а серед них зазначено і культурну компетентність. Власне про це йдеться в Рекомендаціях Ради Європейського Парламенту (2006), документах ЮНЕСКО (Report of the Symposium Berne Switzerland 27-30 March, 1996; International Standard Classification of Education ISCED 2011), Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», державних стандартах України для загальної середньої освіти, концептуальних документах Нової української школи, професійних вчительських стандартах тощо.

Проблема компетентісного підходу актуалізована і в освіті Китаю – країні, яку представляє дисертантка. Про це зазначено в Державній національній програмі «Китай – XXI століття», Стратегії розвитку освіти в Китаї в XXI ст. та інших документах, де підкреслюється прагнення входження Китаю в світові освітні і загальнокультурні процеси.

Різні аспекти проблеми формування компетентностей активно досліджуються педагогічною наукою (Н. Бібік, І. Єрмакова, І. Зязюн, Ж.Делор, О.Комаровська, І. Кучинська, О.Локшина, Г.Несен, О.Овчарук, О.Пометун, Дж.Равен, І.Родигіна, О.Савченко, Л.Сохань, С.Толочко, В.Шевченко, Ang, S., & Van Dyne, Smith Mark К.та ін.), зокрема й китайськими ученими (Chongde Lin, Jiuquan Yang, Nanzhao Zhou, Xiangdong Yang, Yu Jiang, Tao Xin та ін.); спільним для наукових концепцій є

виокремлення стрижневих складників компетентності – здобуття знань через практичне опанування інформації, формування умінь і бачення перспективи їх застосування в професії, ціннісне ставлення до знань, набутих умінь і до професійної діяльності в поєднанні з поглибленою мотивацією тощо. Відзначається багатофункціональність ключових компетентностей, важливість синтезування предметних фахових та ключових, базових компетентностей, що наскрізно формуються в процесі навчання і фахової підготовки особистості.

Компетентнісне становлення вчителів та учнів також є предметом уваги науковців (О.Аліксійчук, О.Антонова, І.Бех, Л.Воротняк, І. Гавриш, Н. Гузій, О. Дубасенюк, С. Калашнікова, В. Кремень, В. Луговий, Л. Пастушенко, С.Толочко, В. Федорчук та ін.).

Практично всі дослідження щодо підготовки вчителів мистецтва, зокрема й музичного мистецтва, безпосередньо торкаються або дотичні до проблем формування досвіду компетентнісного становлення фахівця; зокрема цьому присвячено наукові розвідки щодо вчителів музики, як українських, так і китайських (Л.Аристова, Т. Бодрова, В. Бурназова, О. Горбенко, С.Горбенко, Н.Гребенюк, Т. Гризоглазова, Н. Гуральник, А. Зайцева, А. Козир, І. Малашевська, Л. Масол, Ю. Мережко, Л. Михайлова, М. Михаськова, Л. Пастушенко, Г. Падалка, Л. Паньків, Т. Пляченко, Є. Проворова, О. Просіна, Т. Рейзекінд, О. Рудницька Р. Савченко, Н.Сегеда, Т.Стратан-Артишкова, Ся Гаоян, Л.Тоцька, В.Федоришин, Цяо Чжи, Чай Пенчен, Чень Жуй, Чжан Няньхуа, Чжоу Юнь Ши Цзюнь-бо, О. Щолокова, Ян Бохуа та ін.).

Для визначення сутності культурної компетентності важливими є естетико-філософські та психолого-педагогічні дослідження феномену «культура» і культурологічних засад освіти (В. Андрющенко, Е.Бистрицький, Джонсон Р. Бойд, І.Зязюн, Лі Дзінь, Г.Меднікова, А. Моль, Є.Онацький, В. Пількевич, Л.Саракун, С.Соломаха, В. Тушева, Г. Філіпчук, Т. Еліот та ін.), які подають різні грні визначення «культури», що розглядається як

універсальний феномен в аксіологічному, духовно-практичному, духовно-теоретичному, семіотичному, естетико-філософському, інформологічному, смислотворчому, діалогічному тощо дискурсах, в тому числі як культура суспільства і культура особистості з виокремленням функцій культури тощо. Для китайської освіти істотного значення набуває філософія Конфуція.

Проблема формування культурної компетентності в наукових дослідженнях і на практиці пріоритетно пов'язується з мистецтвом і мистецької освітою. Саме культурна компетентність позиціонована як стрижнева із переліку ключових компетентностей для мистецької освітньої галузі і в освітніх стандартах України (Т. Андрущенко, П. Герчанівська, П. Кендзьор, О. Комаровська, Л. Левчук, Л. Маєвська, Н. Миропольська, С. Соломаха, В.Тушева, Г. Філіпчук, О. Шевнюк та ін.)

Проте поки в практиці музично-педагогічної освіти культурна компетентність як інтегрант фахових компетентностей не є об'єктом цілеспрямованої дослідницької уваги, що було б принципово важливим з огляду на вимоги державних освітніх стандартів в Україні в галузі мистецької освіти, оскільки вони визначають вимоги й до сучасного вчителя музики як учителя мистецтва, котрий має не лише володіти такою компетентністю сам, а й уміти формувати її у своїх учнів. Ця позиція важлива і для Китаю, який стрімко опановує світові освітні і культурні тенденції.

Музично-теоретична, зокрема історико-музикознавча підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва як складова фахової підготовки хоча також є предметом уваги вчених (Т. Бондаренко, І. Дубінець, С. Коробецька, Ю. Локарева, Лю Бінцян, І. Малашевська, С. Новосадова, О. Скляр, О. Сокол, В. Редя, І. Тукова, Ю. Чекан та ін.), проте вона практично не розглянута в контексті саме компетентнісного потенціалу цього напрямку підготовки та його реалізації, зокрема як підґрунтя культурної компетентності як багатоскладової особистісної якості фахівця-музиканта.

Таким чином, очевидними є суперечності, які потребують усунення, а саме між:

- потребою суспільства у фахівцях зі сформованою системою ключових компетентностей, які можуть гнучко адаптуватися до життєвих і змінюваних професійних реалій та реалізуватися в них, і недостатньою увагою до системного компетентнісного становлення особистості під час підготовки фахівців, що стосується будь-яких професійних сфер;

- цілями підготовки вчителів музичного мистецтва як компетентних фахівців педагогічної спільноти, здатних виховувати компетентнісно підготовлених випускників шкіл, і низьким рівнем урахуванням таких цілей у практиці вищої школи;

- високим компетентнісним потенціалом фахової історико-музикознавчої підготовки вчителів музики як учителів мистецтва і нерозробленими методичними аспектами формування культурної компетентності в майбутніх учителів музичного мистецтва як стосовно вивчення дисципліни, так і в контексті цілісного освітнього процесу.

Актуальність проблеми, необхідність усунення означених суперечностей зумовили вибір теми дослідження *«Формування культурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вивчення історії музики»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертація виконана відповідно плану наукових досліджень кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування та кафедри педагогіки мистецтва і фортепіанного виконавства Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова та складає частину наукового напрямку «Вдосконалення музично-естетичного навчання учнівської молоді у різних ланках мистецької освіти» (Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова з проблеми «Зміст, форми, методи і засоби вдосконалення підготовки вчителів» (протокол № 5 від 26 грудня 2018 року).

Тему дисертації затверджено Вченою радою Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (протокол № 2 від 24 вересня 2020 року).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати методичні засади формування культурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі опанування змісту історії музики як навчальної дисципліни.

Завдання дослідження.

1. На підставі теоретичного аналізу компетентнісного підходу в освіті виокремити зміст культурної компетентності в системі ключових компетентностей особистості.

2. Уточнити сутність культурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва як результату їхньої фахової підготовки.

3. З'ясувати культурно-компетентнісний потенціал історико-музикознавчої підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

4. Обґрунтувати педагогічні умови та розробити методіку формування культурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вивчення історії музики.

5. Здійснити апробацію методичних засад та підтвердити експериментальним шляхом їхню ефективність.

Об'єкт дослідження – процес фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Предмет дослідження – педагогічні умови та методика формування культурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вивчення історії музики.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять положення компетентнісного (Н. Бібик, В. Бурназова, К. Вельде, Ж. Делор, І. Кучинська, О. Локшина, Р. Майєрс, О. Овчарук, Є. Онацький, О. Пометун, Дж. Равен, О. Савченко, Сяоу Чен (Xiaoyu Chen), Лін Сяоїн (Lin Xiaoying), Ся Хуанхуан (Xia Huanhuan) Тао Сін (Tao Xin), С. Толочко, А. Хуторської, В. Шевченко,

Ю Янг (Yu Jiang) та ін.), культурологічного (В. Андрющенко, П. Герчанівська, Р. Бойд Джонсон, І. Зязюн, П. Кендзьор, Л. Левчук, Г. Меднікова, А. Моль, О. Оніщенко, В. Пількевич, М. Попович, В. Тушева, Г.Філіпчук та ін.), суб'єктно-діяльнісного (Г. Костюк, В. Роменець, В. Татенко та ін.), особистісно-орієнтованого (І. Бех, Є. Бондаревська, К. Роджерс та ін.), аксіологічного (І. Бех, К. Журба, О. Комаровська, М. Папуча та ін.), діалогічного (В. Біблер, А. Зайцева, О. Комаровська, Н. Миропольська, Хуан Ханьцзе, Г. Шевченко, О. Рудницька та ін.) підходів до досліджень мистецької і мистецько-педагогічної освіти; теоретичні дослідження сутності феномену «культура» (В. Андрющенко, Є. Бистрицький, В. Біблер, Джонсон Р. Бойд, І. Зязюн, Л. Левчук, Л. Маєвська, Н. Миропольська, Т. Саракун, Д. Шевчук, Г. Філіпчук, Т. Еліот та ін.), теоретичні ідеї і дослідження підготовки майбутніх учителів музики, її культурологічного і компетентнісного аспектів (Л. Аристова, Т. Бодрова, Ген Цзіхен, О. Горбенко, С. Горбенко, А. Козир, Л. Масол, Л. Михайлова, М. Михаськова, Г. Падалка, Л. Пастушенко, Т. Пляченко, Т. Рейзекінд, О. Рудницька, Р. Савченко, Н. Сегеда, Т. Стратан-Артишкова, Є. Проворова, В. Тушева, Чай Пенчен, Чжан Нянхуа, Ши Цзюньбо), положення наукових досліджень історико-музикознавчої підготовки студентів-музикантів (Ф. Арзаманов, Т. Бондаренко, І. Дубінець, С. Коробецька, Ю. Локарева, Лю Бінцян, І. Малашевська, В. Редя, І. Тукова, Ю. Чекан та ін.), естетико-філософські та психолого-педагогічні дослідження з питань інтегрованої мистецької освіти (О. Боблієнко, О. Бузова, Ван Яюєці, Л. Масол, О. Реброва, Т. Рейзекінд, Ся Гаоян, Цяо Чжи, О. Щолокова, Yehui Wang, Тао Хін та ін.).

Для досягнення мети і розв'язання завдань застосовано **методи**:

- *теоретичні*: аналіз наукових джерел з проблеми дисертації для з'ясування базових понять; синтез, порівняння, систематизація; аналіз освітнього процесу закладів мистецько-педагогічної освіти з метою обґрунтування методичних засад формування культурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва;

- *емпіричні*: діагностувальні (опитування, бесіди, педагогічне спостереження), моделювання, педагогічний експеримент, залучення експертів для визначення стану сформованості культурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва та перевірки ефективності розроблених методичних засад;

- *статистичні*: математичне обчислення динаміки стану досліджуваного феномену для підтвердження ефективності педагогічних умов та методики, що оптимізує їх упровадження в підготовку вчителів музичного мистецтва.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що

вперше з'ясовано культурно-компетентнісний потенціал історико-музикознавчої підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва (полягає в цілісному контекстному охопленні історією музики як навчальної дисципліни логіки музичних процесів і стилів від витоків до сьогодення із врахуванням національних традицій, що передбачає сучасне розуміння музичних феноменів і цінностей (контекст давнє-сучасне, контекст діалогу культур); у спрямуванні змісту історико-музикознавчої підготовки на формування цілісних уявлень про зв'язок музичних процесів із життям та позамистецькими сферами знання (контекст між мистецький, контекст мистецтво-життя, мистецтво-наука); у взаємозумовленості знань з історії музики і та інших мистецтв з музичним виконавством, музично-педагогічною діяльністю, іншими видами діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, які актуальні в сучасному культурному житті (просвітництво, волонтерство, арт-терапія, менеджмент, звукорежисура, інші культурні практики тощо) (контекст історико-соціальний); обґрунтовано комплекс педагогічних умов формування культурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вивчення історії музики, серед яких об'єднувальним чинником постає формування установки на художню і міжособистісну комунікацію в культурно-освітньому середовищі, що охоплює всі напрями фахової підготовки з центрацією на вивченні історії

музики (під час аналітико-інтерпретаційної діяльності творів, у продукуванні та вираженні думок, творчих ідей, виконавських інтерпретацій, у колективній проєктній діяльності для розвитку організаційних здібностей, самостійності й критичності мислення тощо); розроблено методику формування зазначеної якості, сутність якої в симультанності впровадження методичних блоків у єдності методів і форм («Історія музики в контекстному аналізі», «Історія музики в єдності музикознавчого і виконавського, методичного аналізу музичних творів», «Музика і наука») в поетапно-циклічному застосуванні спрямовано на кожен з компонентів культурної компетентності; визначено критерії (мотиваційно-культурний, когнітивно-рефлексивний, практико-діяльнісний, ціннісно-змістовий) та відповідні показники для діагностування сформованості культурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, спрогнозовано і описано можливі рівні такої компетентності (високий/компетентісно цілісний творчий; достатній/компетентісно спрямований ситуативний; початковий/компетентісно-дискретний; низький /компетентісно-індиферентний);

уточнено сутність культурної компетентності стосовно вчителів музичного мистецтва (особистісне інтегральне утворення, що охоплює здобутки з усіх фахових предметних сфери підготовки, концентрується в стрижневих для всіх цих сфер характеристиках, високий рівень прояву яких гарантує успішну самореалізацію в музично-педагогічній професії, синтезуючи музичну і загально художню розвиненість майбутнього вчителя музичного мистецтва, його мотивацію до музичного пізнання та розширення мистецького світогляду; ціннісне ставлення до музичного мистецтва і вчительської професії; готовність самовдосконалення в технологічних прийомах фахової музичної і музично-педагогічної діяльності, уміння прогнозування саморозвитку та спроможність застосовувати набутий досвід у різних професійних ситуаціях), змістову структуру досліджуваного феномену (компоненти емоційно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та духовно ціннісний, який акумулює зміст інших компонентів);

набули подальшого розвитку педагогічні принципи, методи і форми вивчення майбутніми вчителями музичного мистецтва змісту дисципліни історії музики, спрямованого на формування культурної компетентності як базової ключової в контексті фахової підготовки та інтегральної стосовно інших ключових компетентностей.

Практичне значення одержаних результатів полягає в розробленні і впровадженні методичних засад (педагогічних умов, методів і форм за методичними блоками та в циклічному запровадженні) формування культурної компетентності майбутніх учителів музики як результату контекстного опанування змісту історії музики як навчальної дисципліни.

Результати дослідження можуть використовуватися в освітньому процесі закладів вищої мистецько-педагогічної освіти стосовно історико-музикознавчої підготовки майбутніх учителів музики в контексті фахової підготовки (виконавської, музично-теоретичної, методичної) в аудиторній та позааудиторній роботі, в лекційних курсах з методики навчання історії музики, практичних заняттях з історико-теоретичних дисциплін, у виконавській і педагогічній практиці, в системі післядипломної педагогічної освіти для підвищення кваліфікації вчителів музичного мистецтва.

Основні результати *впроваджено* в освітній процес Барського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Михайла Грушевського м. Бар, Вінницька область (довідка № 02-09/172 від 10.07.2023), Інституту мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету (довідка № 01-12/43 від 11.07.2023), Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (довідка № 358 від 18.07.2023).

Апробація результатів дослідження. Основні теоретичні і практичні положення дисертації висвітлювались на наукових і науково-практичних заходах – *міжнародних*: XVIII Міжнародні педагогічні читання пам'яті професора О.П.Рудницької «Неперервна педагогічна освіта XXI століття: досвід, інновації, тенденції» (Київ, 2020); Міжнародна науково-практична конференція «Зростаюча особистість у смислоціннісних обрисах» (Київ,

2021, 2022); Міжнародна науково-практична конференція «Музикотерапія та арт-терапія у просторі сучасної мистецької освіти: інноваційні технології» (Київ, 2022); VII, VIII, IX Міжнародні науково-практичні конференції «Теоретико-методологічні аспекти мистецької освіти: здобутки, проблеми та перспективи (Умань, 2020, 2021, 2022); VII міжнародна науково-практична конференція «Молодь, освіта, наука та мистецтво» (Умань, 2021), XII Міжнародні Боранбаївські читання «Цифровізація та сталий розвиток університетської освіти на честь 25-річчя КАЗНУМ» (Казахстан, Астана, 2023); *всеукраїнських*: Всеукраїнський симпозіум «Розвиток особистісного потенціалу учнівської молоді як чинник її соціального зростання» (Біла Церква, 2021), Всеукраїнська науково-практична конференція «Удосконалення виховного процесу в закладах освіти як основа соціокультурного зростання дітей та молоді. (Київ, Біла Церква, 2020, 2022).

Особистий внесок дисертанта. Наведені в дисертації дані здобуті дисертанткою самостійно. В публікації в співавторстві з О. Комаровською дисертанткою описано педагогічні умови та педагогічні принципи формування культурної компетентності вчителів музики. В публікації в співавторстві з Юе Їн дисертанткою здійснено музикознавчий аналіз.

Публікації. Матеріали дисертації висвітлено в 7 публікаціях (5 одноосібних), з яких: 4 статті у фахових періодичних виданнях України з педагогіки, 1 стаття в зарубіжному періодичному виданні, 2 статті апробаційного характеру в збірниках матеріалів міжнародної і всеукраїнської наукових конференцій.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків з кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (199 позицій, з яких 24 англійською та китайською мовами), додатків. Загальний обсяг дисертації 221 сторінка, з них 175 сторінок – основний текст. Робота містить 23 таблиці і 9 рисунків, з них 5 таблиць та 3 рисунки на повну сторінку, що разом із анотацією і додатками складає 46 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІСТОРІЇ МУЗИКИ

У розділі проаналізовано наукові та нормативні джерела з питань компетентнісного підходу до освіти, до педагогічної освіти та стосовно фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Для уточнення сутності феномену «культурна компетентність» розглянуто поняття «компетентність» і «культура» як його складники для подальшої проекції на професійну діяльність учителя музичного мистецтва. Культурна компетентність учителів музичного мистецтва проаналізована як стрижнева та як результат фахової підготовки.

1.1. Сутність компетентнісного підходу в освіті

Поняття *компетентності* досить широко розробляється сучасною наукою, передусім щодо формування у здобувача освіти певних якостей, спрямованих на реалізацію конкретної професійної діяльності, що узагальнено розуміють як компетентності. Тому в уточненні змісту феномену культурної компетентності вчителя музичного мистецтва спиратимемось на до певної міри вже усталене розуміння дефініції «компетентність», викладене в працях багатьох дослідників проблеми (Н. Бібік [9], І. Зимня [47], О. Локшина [69; 70], Р. Майєрс [178], О. Овчарук [92], О. Пометун [103], Дж. Равен [112], О. Савченко [124], А. Хуторської [151] та ін.), які висловлюють спільну думку про об'єктивне зростання уваги суспільства до компетентнісного підходу в будь-якій галузі освіти. Об'єднувальною позицією досліджень «компетентності» є те, що це поняття розглядається як

система якостей особистості, сформованість якої визначає міру успішності людини в житті. Як підкреслює І. Зимня, «необхідність включення компетентнісного підходу до системи освіти та відповідні цьому перетворення визначаються зміною освітньої парадигми як «сукупності переконань, цінностей, технічних засобів тощо» [47, С. 9].

Розглянемо деякі тлумачення феномену «компетентність», котрі є суттєвими для дисертації.

Так, австралійська вчена К. Вельде вказує, що в сучасному суспільстві на тлі зростання актуальності освіти і освіченості неодмінно поглиблюється потреба в нарощуванні знань невід'ємно від ставлення людини до їх практичного застосування, що є, на наш погляд, суттєвим. Відповідно К. Вельде розглядає феномен компетентності як особистісну характеристику фахівця, котра містить комплекс необхідних знань та умінь, набуття яких супроводжується розвитком гнучкості мислення, що дозволяє мобільно оперувати знаннями та вміннями у виконанні фахових задач [190, С.27–35].

Суголосне цьому розумінню феномену тлумачення знаходимо в дослідженнях американського вченого Р. Майєрса, який до того ж акцентує в понятті «компетентність» не абстрактні знання та вміння, а їх набуття у відповідності до об'єктивних і чітко заданих професійних критеріїв (вимог професії); тобто, на думку Р. Мейєрса, компетентною може вважатись та особистість, яка здатна продемонструвати знання та вміння на практиці, причому в конкретній професійній сфері [178; С. 15].

Важливо також, особливо в контексті діяльності вчителя, звернути увагу й на таку позицію: акцентуючи чинник «дії» як практичного застосування знань та умінь, учені наповнюють розуміння феномену компетентності соціальним смислом; зокрема, вказуючи, що всі компетентності фахівця так чи інакше соціальні, оскільки вони виробляються в соціумі; відповідно, сучасна людина, яка в процесі професійної діяльності неминуче включена у велике коло соціальних зв'язків, має оволодіти достатньо широким спектром компетентностей, пов'язаних із ставленням

людини до світу в широкому розумінні і до найближчого оточення [47, С. 12-13]. Відповідно виокремлюється дві моделі компетентностей, що суттєво для дисертації, – особистісна і діяльнісна [47, С.22-24], і логічно розмежовується три основні групи компетентностей, що, на нашу думку, безпосередньо стосуються діяльності вчителя і конкретизуються через певні компетенції, а саме:

- група компетентностей людини стосовно самої себе як особистості і суб'єкта життєдіяльності загалом (здоров'язбереження, ціннісно-сміслові орієнтації у Світі, компетенції інтеграції, самовдосконалення, саморегулювання, саморозвитку, особистісної і предметної рефлексії, смисложиттєві, професійного розвитку, володіння культурою рідної мови, іноземними мовами);

- група компетентностей соціальної взаємодії, що відображають і реалізуються під час взаємодії людини з іншими людьми (взаємодія із суспільством, партнерами; здатність нівелювати конфлікти, співпраця, толерантність; компетенції усного і письмового спілкування, діалог, крос культурне спілкуванн, вплив на реципієнта тощо);

- група компетентностей, що виявляються реалізуються в усіх типах і формах діяльності людини (компетенції пізнавальної діяльності, зокрема нестандартність рішень, створення і розв'язання проблемних ситуацій тощо; компетенції діяльності – гра. Навчання, праця, уміння планування, проєктування, моделювання тощо; компетенції інформаційних технологій, пов'язані з обробкою та перетворенням інформації, цифрова грамотність тощо).

Дієвість і сформованість зазначених компетенцій фіксується в разі, якщо вони перетворені на особистісні якості, тобто базуються на мотивації, насичені смислами, підлягають саморегулюванню тощо.

Як бачимо, сутність компетентності, з одного боку, випливає з вимог конкретної професійної діяльності, а з іншого, має тенденцію поширюватись

у свого роду суміжні сфери, яких безпосередньо стосується діяльність конкретного фахівця як соціально значимого суб'єкта.

Натомість британський учений Дж. Равен також уточнює «компетентність» як специфічну здібність, що є необхідною для виконання певної дії; і також йдеться про конкретну предметну галузь. Отже, Дж. Равен стверджує, що дефініція «компетентність» охоплює, по-перше, вузькоспеціальні знання та особливі предметні навички й відповідні цьому способи мислення, а, по-друге, акцентує чинник рефлексії своїх знань та навичок, оскільки «компетентність» як особистісна якість обов'язково містить усвідомлення людиною відповідальності за свої дії [112, С. 44], що на наш погляд, важливо для успішної діяльності педагога. Крім того, суттєвим є обґрунтоване твердження Дж. Равена стосовно динамічності сутності компетентності на тлі змін у механізмах функціонування суспільства, а отже потребується розвиток нових видів компетентності на підставі розвитку нових способів мислення і поведінки [112; С.23].

У зв'язку з наведеною думкою Дж. Равена, звернімо увагу на важливі висновки ученого стосовно основних складників «компетентності» [112, С. 24; С. 150], що охоплюють:

1) внутрішньо мотивувальні характеристики, пов'язані із системою особистісних цінностей; до них долучаються, на думку Дж.Равена, й такі якості людини, як лідерство, безпосередній інтерес до механізмів роботи, а також (що, на наш погляд, є надзвичайно важливим стосовно компетентісної сфери вчителя) міркування стосовно впливу на себе саму. Також суттєво в контексті дисертації зазначити, що Дж. Равен підкреслює залежність зазначених якостей від спеціальних знань;

2) сформованість уявлень і очікувань, пов'язаних з механізмами функціонування суспільства і роллю людини в цих процесах; тобто, як бачимо, йдеться про самоусвідомлення особистості в напрямі можливостей сприяння і впливу на певну діяльність свою та інших;

3) розуміння термінів, якими оперують, аналізуючи і впливаючи на «взаємини всередині організацій» (зауважимо, що Дж. Равен значну увагу приділяє управлінській діяльності й компетентностям лідера тощо); на наш погляд, у контексті педагогічного дослідження логічно спроектувати це на взаємини між суб'єктами освітнього процесу;

4) здатність включатися в діяльність «високого рівня», зокрема виявляти ініціативу, брати на себе відповідальність, аналізувати роботу; тобто йдеться про критичне мислення, здатність самооцінювання і самоконтролю та самокоригування;

5) готовність до підтримки і заохочення інновацій, що є надзвичайно важливою якістю сучасного вчителя, здатного до міжособистісної комунікації на засадах партнерської педагогіки;

б) адекватність сприйняття власної ролі і ролі інших у процесі, що природно впливає з попередньої позиції.

Як бачимо, до складу феномену компетентності Дж. Равен вносить, крім знань, умінь і навичок, також мотивацію, рефлексію і саморефлексію, цінності, готовність і здатність впливати на процес, відкритість до новизни, позитивну налаштованість на діяльність і спілкування; а знання пов'язує з конкретною специфічною фаховою діяльністю.

В Україні (де здобуває освіту дисертантка), початок дискусії щодо активного переорієнтування освіти в напрямі компетентнісного підходу було покладено в 2004 році [60], на що вказує О. Локшина, здійснюючи ґрунтовний аналіз становлення і впровадження ідеї компетентнісного підходу в дослідженнях учених різних країн [70].

Цікаво, що автор виданої ще в 1960 році «Української малої енциклопедії» Є. Онацький [96], посилаючись на тогочасні трактування сутності компетентності, подає визначення компетентності як «належне знання даної речі, що дає право видавати про неї той чи інший осуд, братися за виконання того чи іншого проекту». Тобто в трактування дефініції автор

вклав поняття «знання» не як інформацію, а саме як усвідомлену основу для певних дій, готовність діяти тощо.

Законом України «Про освіту» поняття компетентність визначається як «динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [ст..1 п.15].

Аналіз динаміки становлення ідеї компетентності і сутності феномену дали можливість О. Локшиній, апелюючи зокрема до праць Smith Mark K. [186], дійти висновку про виокремлення в численних дослідженнях феномену компетентності чотирьох базових характеристик поняття, а саме:

- необхідність контексту для виявлення і демонстрації певної компетентності;

- компетентність є результатом того, що суб'єкт робить (може виконати) практично, а не описом процесу виконання, під час якого ця компетентність була набута;

- для вимірювання такої здатності необхідні чітко визначені і загальноприйняті (затверджені) стандарти;

- компетентність є мірою того, що людина може робити в конкретно визначений час [69, С. 54].

Таким чином, узагальнювальне трактування сутності компетентності О. Локшиною також містить основні позиції: відповідність вимогам конкретної діяльності; готовність і спроможність виконувати цю діяльність на основі здобутих знань про неї із застосуванням вироблених умінь та навичок.

У продовження цієї думки звернімося до досліджень О. Пометун, зокрема до розкриття вченою сучасного розуміння взаємозв'язку компетентнісного і діяльнісного підходу до освіти. А саме: О. Пометун нагадує, що основоположним принципом діяльнісного підходу є зумовленість розвитку психіки людини її діяльністю, з чого логічно

впливає позиціонування діяльності людини як активного процесу забезпечення її розвитку як особистості, зокрема у процесі спілкування. Відтак, «знання й уміння (дії учня, в яких ці уміння реалізуються) розглядаються тепер в єдності, адже *засвоєння знань відбувається одночасно з формуванням способів дії*» [103, С 147. Курсив наш. – Ч.Т], з чим погоджуємось. Важливо враховувати щодо механізмів формування будь-якої компетентності, що «будь-яке навчання основ наук водночас є і навчанням відповідних розумових дій: від найпростіших, якими є відтворення та пояснення, до більш складних – застосування знань, і до найскладніших, якими є аналіз, синтез і оцінювання» [там само]. Таким чином, зміст освіти має становити «не система знань (ідеї, теорії, інша наукова інформація), а система дій і знання, що забезпечують опанування цієї системи» [103, С. 148].

Як бачимо, в механізмі формування компетентнісної сфери актуалізовано роль діяльності людини, щодо якої така компетентність формується, а також підкреслюється роль умінь саме у здобутті знань та способів їх застосування в конкретній професійній сфері.

Все більше уваги в освітніх системах різних країн світу приділяється нині, крім суто предметних, що належать до конкретної професійної сфери, також компетентностям так званим ключовим, універсальним, базовим, які формуються у людини впродовж її життя і пронизують усі сфери її діяльності, є важливими для будь-якої професії. Так, автори міжнародного проекту «Універсальні компетентності і нова грамотність: від гасел до реальності» [143] здійснили порівняльний аналіз упровадження компетентнісного підходу в різних країнах (Велика Британія, Канада, Китай, Корея, Польща, Росія, США, Фінляндія), зокрема понад 180 рамок компетентностей, і дійшли висновку про доцільність систематизувати універсальні компетентності за трьома блоками [143, С.19], а саме:

- компетентність мислення (пізнання) – застосування навичок мислення для розв’язання інтелектуальних задач;

- компетентність взаємодії з іншими людьми;
- компетентність взаємодії з собою (самокерування).

При цьому важливо, що автори проекту доходять спільної позиції стосовно того, що кожна з універсальних компетентностей відображає комплексну здатність людини діяти певним чином у конкретній ситуації; а в основі кожної такої компетентності лежить достатньо широкий перелік навичок, які невід’ємні від знань та установок і мобілізуються в діях людини саме тоді, коли їй необхідно вирішувати конкретне завдання (там само). Під «універсальними компетентностями» автори проекту розуміють такі, що «необхідні кожній людині для особистості розвитку і самореалізації, успіху на ринку праці, соціальної включеності і активної громадянськості» [143, С..37], що суголосно наведеним вище тлумаченням сутності компетентностей і компетентнісного підходу. Звернімо увагу на позицію «установки», які вчені вводять до сутності компетентності поряд із знаннями та навичками, визначаючи їх як «принципи, що впливають на те, як людина реагує на ідеї, людей і ситуації» [143, С..38], але основний акцент роблять на «навичках» [143, С. 45].

Оскільки авторка дисертації є громадянкою *Китаю* і планує впровадження її результатів у китайську систему освіти, зупинимось детальніше на дослідженнях, які стосуються тлумачень компетентнісного підходу китайськими вченими (зокрема, Сяоу Чен (Xiao Yu Chen), Лін Сяоїн (Lin Xiaoying), Ся Хуанхуан (Xia Huanhuan)), у тому числі спираючись на згаданий проєкт [143, С.104-122)].

Особливістю процесу утвердження компетентнісного підходу в освіті Китаю визнається підкреслена увага до індивідуальності кожного здобувача освіти і цілеспрямована та принципова підтримка цієї індивідуальності; власне спрямованість китайської системи освіти на «всебічний розвиток людини» логічно переходить у підтримку індивідуальності; саме тому оцінювання результатів навчання в будь-якій сфері знань враховує не лише академічні здобутки, а й розвиненість певних рис характеру, підтримку

особистістю свого фізичного і духовного здоров'я, соціальну поведінку тощо; важливою є опора на культурні традиції та історію Китаю [143, С. 104].

В освіті Китаю зазначені універсальні компетентності інтегруються і пронизують усі предметні сфери, що є спільним з Україною та іншими європейськими країнами. Утім важливо, що китайська система освіти на шляху утвердження компетентнісного підходу підкреслено стимулює у здобувачів освіти в усіх її ланках почуття соціальної відповідальності, прояви інноваційності поряд із формуванням практичних навичок, про що зазначається в документах щодо реформи освіти в Китаї 2011-2016 років [197]. Наприклад, вивчення китайських ієрогліфів має сприяти розвитку логічного і критичного мислення, аналітичних умінь, а головне естетичної сприйнятливості і творчих здібностей, що важливо зазначити в контексті дисертації [192, С. 34–48].

Особлива увага в Китаї приділяється моральному вихованню учнів і студентів [183], формуванню ціннісної сфери молоді, передусім, цінностям процвітання, демократії, цивілізації, гармонії, свободи, рівності, справедливості, патріотизму, відданості справі, чесності тощо [143, С.107]. Як зазначають китайські учені, «універсальні компетентності в традиційному китайському розумінні – це щирість, співчуття, самовідданість, національний патріотизм, місцевий патріотизм, чесність і самодисципліна, витривалість, знання етикету, знання історії людства, уміння навчатись та досліджувати, виражати свої думки за допомогою текстів» [143, С.108].

Прикметно, що китайський підхід до розвитку універсальних компетентностей, як підсумовують Тао Хін, Ю Жіанг, Чонгдє Лін [197], охоплює три основні аспекти:

- ідеологічне виховання всебічно розвиненої людини;
- інтелектуальний і фізичний розвиток;
- соціальна відповідальність та інноваційний «дух», практичні навички.

Слід вказати на те, що в працях учених різних країн дефініція «компетентність» традиційно зіставляється з поняттям «компетенція».

Так, наприклад, вже згадувана К.Вельде розуміє компетенції як дещо відчужені, наперед задані вимоги, одиниці навчальної програми, якими оволодіває випускник освітнього закладу; на відміну від компетентності як особистісної якості, яка проектується в умови задач конкретної діяльності [191, С 15]. Тобто компетенції тлумачаться як набір знань та умінь у межах певної професійної сфери, який згодом проходить селекцію та відшліфовується в конкретній діяльності; суб'єкт освіти має оволодіти ними під час навчання як базовою основою, що далі в житті буде вдосконалюватись в обраному напрямі професійної самореалізації.

У наукових джерелах знаходимо також уточнення такого взаємозв'язку компетенції і компетентності, де компетенція тлумачиться як певна якість (сукупність якостей, необхідних для оволодіння майстерністю у певній професійній сфері), а компетентність як оволодіння особистістю цією компетенцією [112].

У дослідженні В. Шевченка [167] подаються «формули» компетентності і компетенції, з чим погоджуємось, а саме: «формула компетентності» - це «розумію, що треба робити, як треба робити і чому треба робити саме так», де компетентність, на наш погляд, конкретизується передусім яскраво вираженим сформованим ставленням до діяльності, базованим на знанні; а формула компетенції - це «що і як дозволено робити, що не дозволяється робити», тобто, на нашу думку, віддзеркалює необхідність умінь як вимог певної діяльності, які особистість має осмислити для перетворення їх на компетентність.

На думку І. Кучинської, «компетентність – це взаємозв'язок знань, досвіду і здібностей, завдяки яким можна обґрунтовано судити про певну сферу, і ефективно діяти в ній. Компетенції – це коло питань, щодо яких людина глибоко обізнана, поінформована, пізнавала їх і має певний досвід». Із посиланням на аналіз широкого кола нормативної документації, авторка

доходить висновку, що компетенції, якими має оволодіти майбутній фахівець, систематизуються за групами: 1) соціально-особистісні (сприйняття етичних норм поведінки; здоровий спосіб життя; здатність учитися; толерантність та ін.); 2) загальнонаукові (базові уявлення про основи філософії, психології, педагогіки, історії, економіки і права та ін.); 3) інструментальні (здатність до письмової й усної комунікації рідною мовою; знання інших мов; навички роботи з комп'ютером; управління інформацією; дослідницькі навички тощо); 4) професійні (базові знання фундаментальних наук, необхідні для засвоєння загальнопрофесійних дисциплін) [64, С.205].

На думку В. Бурназової, структура компетентності охоплюють низку компетенцій, кожна з яких є інтегральною і містить змістовий (знання), процесуальний (уміння), аксіологічний (цінності, орієнтації), креативний (творчість), особистісний чинники, а відтак апелюють до ціннісної, когнітивної, діяльнісної, мотиваційної, креативної, соціально-поведінкової, морально-етичної, комунікативно-мовленнєвої особистісних сфер [14, С. 63].

Отже, як бачимо, компетентність постає як сукупність компетенцій, які у взаємозв'язку забезпечують особистості її спроможність самореалізації в певній сфері. Зокрема, І. Зимня наводить тези Жака Делора з доповіді міжнародній комісії ЮНЕСКО з освіти для XXI століття «Освіта: прихований скарб», які визначає як основні, глобальні компетентності; а саме доповідач виокремлює чотири «стовпи», на яких має базуватися освіта: «навчитися пізнавати, навчитися діяти, навчитися жити разом, навчитися жити» [34, С. 37; 47, С.16]. Та ж І. Зимня підкреслює щодо зіставлення понять компетенції і компетентність: «заснований на компетентності підхід (але не на компетенції) характеризується як посиленням власне прагматичного, так і гуманістичного спрямування освітнього процесу [47, С.17], на що важливо звернути увагу далі в контексті аналізу культурної компетентності, сутність якої розглянемо пізніше.

Загалом, як відомо, питанню компетентностей і компетенцій було присвячено симпозіум 1996 року в Берні. А саме доповідач з цієї проблеми

В. Хутмакер [191] виокремив два підходи до систематизації. Відповідно до першого – більш спрощеного, на наш погляд, – таких компетенцій може бути дві – вміти писати і думати. Відповідно до другого – сім, а саме: учіння (learning), дослідження (searching), мислення (thinking), спілкування (communicating), взаємодія (co-operating), уміння робити і завершувати справу (getting things done), уміння адаптуватися до себе (adopting oneself). Далі В.Хутмакер формулює п'ять ключових компетенцій, які були прийняті Радою Європи [191, С. 11]: політичні і соціальні; компетенції для життя в багатокультурному суспільстві; компетенції щодо усної і письмової комунікації; компетенції, пов'язані з інформатизацією суспільства; здатність навчатися впродовж життя. Ця доповідь і визначення компетенцій (компетентностей) й послугували основою для численних потрактувань і уточнень [47].

На підставі того, що в теоретичних дослідженнях межа між тлумаченням «компетенція» і «компетентність» досі є рухомою, дамо *робоче розуміння* взаємозв'язку феноменів у контексті дисертації, а саме будемо розуміти «компетенцію» як певне уміння, навичку або знання, що окремо або в сукупності забезпечує ефективне функціонування компетентності, котра формується за умови розвиненої мотивації і усвідомленої практичної здатності застосовувати компетенцію/ї в конкретній сфері професійної самореалізації особистості.

Крім того суттєво, як зазначає І. Кучинська, що «компетентнісний підхід перейшов зі стадії “самовизначення” на якісно новий щабель розвитку – обов'язкової нормативної реалізації [64, С.204]. Так, тлумачення феномену «компетентність» подається в законодавчих і нормативних документах. У Законі України «Про вищу освіту», який позиціонує освіту в Україні як зорієнтовану на європейську систему освіти (Р.1., Ст.1, п.14), компетентність визначається як «здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної

комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей» (Р.1, ст.1, п.13).

Таким чином, поняття компетентність охоплює розвиненість таких якостей особистості, що в сукупності сприяють успішній професійній діяльності, як от:

- *інтерес* до тієї сфери діяльності, щодо якої йдеться про компетентність;

- *мотивацію* до пізнання та саморозвиток умінь та навичок;

- розвинену *емоційну сферу* як підґрунтя для переживання інформації і перетворення її на знання;

- *ціннісну сферу*, що відображає *рефлексію та саморефлексію* знань як професійної *цінності*;

- усвідомлену готовність і спроможність практичного застосування знань та навичок;

- ініціативність щодо пізнання і діяльності; відкритість новизні;

- критичність мислення, яке виявляється в самооцінюванні і самоконтролі та умінні опрацювати інформацію, систематизувати її та власні знання;

- ерудицію і гнучкість мислення, що виявляється в мобільному синтезуванні знань з професійної та інших сфер;

- здатність встановлювати координацію між сферою своєї діяльності та іншими сферами, які можуть позитивно впливати на неї, тобто комунікабельність і широку обізнаність, пов'язані, зокрема, з розвиненою громадянськістю і розумінням соціального ефекту своєї діяльності;

- здатність проектувати здобуті професійні знання та уміння у сферу повсякденного життя поза професійною діяльністю;

- волю до подолання труднощів у здобутті знань, умінь та навичок.

Погоджуємось також із тим, що «сучасний фахівець – це продукт творення самого себе, суб'єктивного бажання особистості навчатися, самостійного здобуття знань, свідомої орієнтації на самоконтроль, саморозвиток та активність у всіх сферах» [65]. І. Зязюн пояснює цю очевидну закономірність компетентного самостановлення фахівця природою компетентності, яка є не лише наслідком освіти, а передусім результатом саморозвитку індивіда, «його не стільки «технологічного», скільки особистісного зростання, цілісної самоорганізації і синтезу діяльнісного особистісного досвіду». Відповідно, як переконливо узагальнює вчений, будь-яка компетентність – це така «форма існування знань, умінь, освіченості в цілому, які зумовлюють особистісну самореалізацію, знаходження свого місця в світі» і сприяють особистості бути визнаним своїм оточенням і ще важливіше – усвідомлювати власну спроможність, значимість і цінність [50, С. 332–333].

Таким чином, на підставі викладеного необхідно підкреслити для уточнення сутності будь-якої компетентності, що компетентнісний підхід до освітньої підготовки фахівця будь-якої сфери невід'ємний від суб'єктно-діяльнісного, особистісно орієнтованого, аксіологічного та комунікативного підходів.

А власне поняття «компетентність» узагальнено маємо підстави уточнити як якість особистості, що розвивається й удосконалюється в навчанні, яке триває впродовж усього життя людини, спрямовується на успішну самореалізацію особистості в конкретній предметній (фаховій) сфері, відповідає вимогам цієї сфери, виявляється у

- *мотивації* пізнавати та набувати уміння, необхідні для самореалізації та успішної діяльності;
- *усвідомленні та прогнозуванні* способів реалізації знань та умінь, набутих під час навчання, самоусвідомленні досягнень;
- *готовності і здатності реалізувати* набуті знання та уміння в конкретній *практичній діяльності*.

- ціннісному ставленні до набутих знань та умінь.

Очевидно, що всі компетентності утворюють систему особистісних якостей, що охоплює взаємопов'язані ключові (універсальні) компетентності, які наскрізно пронизують усі освітні, професійні, життєві сфери, а також конкретні предметні компетентності.

Досліджувана в дисертації культурна компетентність належить до переліку наскрізних ключових компетентностей. Тому далі (1. 2) розглянемо її місце в цьому переліку і взаємозв'язок з рештою компетентностей, що суттєво для уточнення її функціональності в професійній діяльності вчителів музичного мистецтва.

1.2. Культурна компетентність у системі ключових компетентностей особистості

Досліджувана в дисертації культурна компетентність позиціонується і в наукових працях, і в нормативних джерелах як одна з переліку ключових (життєвих, базових) компетентностей, що набувається особистістю впродовж життя. Тому, спираючись на викладене в 1.1, у розгляді сутності власне культурної компетентності орієнтуємось на цей перелік ключових компетентностей, визначених Радою Європи [116], а також закріплений Законом України «Про освіту» [46], концептуальними документами Нової української школи в Україні [89; 90] та освітніми стандартами [104; 107; 108]. Орієнтування на цей перелік компетентностей є стрижнем для сучасної освіти в Україні в контексті європейської системи освіти; а також їх урахування буде корисним і для китайської освіти, яка відчуває нарощувану тенденцію інтегрування у світовий освітній простір, передусім європейський.

Ще раз підкреслимо, що ключові компетентності є багатофункціональними, оскільки «діють» і необхідні людині в різноманітних життєвих ситуаціях і, відповідно, пронизують усі галузі

освіти. Крім того, ці компетентності постають не лише як міждисциплінарні, а й у першу чергу, як метапредметні і наскрізні (про що йшлося раніше).

У цьому параграфі дисертації маємо на меті встановити зв'язки змісту культурної компетентності з іншими ключовими компетентностями, оскільки всі вони мають системно пройти через підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва в сукупності з фаховими. Натомість апріорі приймаємо, що серед усіх інших ключових компетентностей саме культурна є основною для фахової підготовки вчителів музичного мистецтва (про що детальніше йтиметься в наступному параграфі 1.3).

Рекомендації Європейського парламенту і Ради Європи 2006 року визначили рамковий перелік ключових компетентностей, необхідних людині для успішної самореалізації в житті, а Європі в цілому – в умовах глобалізації. Слід зазначити, що цей перелік «визрівав» у дискусіях фахівців поступово на кількох засіданнях Європейської Ради від початку 2000-х років. Зокрема у документі вказується, що «освіта, виконуючи подвійну функцію – соціальну та економічну, відіграє особливу роль у наданні європейським громадянам основних компетенцій для зручного пристосування до таких змін», а однією з важливих цілей еталонних рамок компетентностей вказується їхня необхідність «для особистісної реалізації, активного громадянського життя, соціальної єдності та можливості працевлаштування для суспільства, що будується на знаннях» [116, Додаток. «Умови та цілі»].

На переконання дисертантки, цей документ, передусім щодо розроблення змісту культурної компетентності вчителів мистецьких дисциплін, є важливим орієнтиром не лише для освіти України як європейської країни, а й для освіти Китаю, що успішно в останні десятиліття інтегрується у світовий культурний простір.

Як відомо, в зазначеному документі вказується вісім основних компетентностей (спілкування рідною мовою; спілкування іноземними мовами; знання математики та загальні знання у сфері науки і техніки; навички роботи з цифровими носіями; навчання заради здобуття знань;

соціальні та громадянські навички; ініціативність та практичність), серед яких зміст культурної компетентності сформульовано як «обізнаність та самовираження у сфері культури».

Вказуючи на зростання вагомості культурної компетентності у світі, Джонсон Р. Бойд [35] присвятив ґрунтовне соціологічне дослідження тому, як формувалося розуміння цього поняття саме в Україні, застосовуючи чотиривимірну шкалу (ідея, знання, стратегія, дія). Суттєво, що вчений на першому етапі здійснив адаптацію шкали культурної компетентності до українських реалій, охопивши експериментом значну кількість (близько 1800) респондентів. Виявилось, як вказує автор, що ця дефініція найчастіше запроваджується респондентами «для пояснення понять міжкультурної комунікації та залучення населення до участі в культурному житті» [35, С.237], а головними засадами міжкультурної взаємодії постають розуміння, терпимість, розвиток, повага до інших культур», з переконанням у тому, що «знання та навички в міжкультурній взаємодії має бути передано як культурну свідомість/совість, з урахуванням когнітивних та емоційних аспектів» [35, С 241].

Разом із тим припускаємо, що зміст культурної компетентності є набагато ширшим, ніж аспект «міжкультурності»; він, як і позиціонування культурної компетентності серед інших ключових компетентностей, пов'язаний із багатозначною сутністю феномену «культура».

Так, словникові та енциклопедичні видання узагальнено визначають «культуру» як «сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством протягом його історії»; як «рівень розвитку суспільства в певну епоху»; як те, що «створюється для задоволення духовних потреб людини» [130].

У документах ЮНЕСКО (Конвенції «Про захист культурних цінностей у випадку збройного конфлікту» (1954), «Про засоби, спрямовані на заборону і попередження незаконного ввозу, вивозу і передачі права власності на культурні цінності» (1970), «Про охорону всесвітньої культурної і природної

спадщини» (1972), «Про збереження нематеріальної культурної спадщини»(2003 р.), «Про охорону і заохочення розмаїття форм культурного самовираження» (2005), Всезагальна декларація про культурне розмаїття (2001) та ін.) феномен культури розглядається як невід’ємний складник соціального життя, суспільне явище, результат спільної творчості і взаємовпливу людей, як одна з умов прогресу і гарантія зростання духовного потенціалу суспільства на основі всебічного розвитку всіх членів суспільства і розкриття їхніх творчих можливостей. Зокрема, підкреслюється, що культура не є лише накопиченим людством знанням і доступом людини до творів мистецтва, а комплексом – знаннями як надбанням людства, потребами у спілкуванні; доступі до цінностей і спроможності активної участі в їх примноженні; а крім духовних, матеріальних, інтелектуальних та емоційних ознак, охоплює систему цінностей, традиції, мистецтво і художню творчість [117]. Зазначається, що кожній культурі властиві цінності, які належить поважати і зберігати; а у своєму різноманітті та взаємовпливі всі культури складають спадщину людства [74; 118] тощо.

Як зазначає П. Герчанівська, «культура» як науковий термін в європейських джерелах застосовується з другої половини XVIII ст., тобто від доби Просвітництва (Вольтер, М. Кондорсе, Г. Лессінг, І. Гердер та ін.), а «однією з проблем, якими опікувались мислителі того часу, було питання про специфіку людського буття, про те, що зумовлено «людською природою» і що формує саму «людську природу» і «прагнення знайти ідеали людського буття» [25, С.27]. Учена на підставі узагальнення широкого кола наукових досліджень з питань культурології зазначає, що сучасна наука оперує низкою підходів до вивчення феномену, серед яких філософський, соціологічний, психологічний, діяльнісний, аксіологічний, технологічний, семіотичний [25, С.31].; причому кожен з них відкриває можливості аналізу поняття з певної позиції. Так, наприклад, соціологічний підхід (прихильниками якого є Е.Дюркгейм, Е. Тайлор, А. Радкліф-Браун) виявляє зв’язки культури і суспільства, культури і влади; з позиції діяльнісного підходу (діяльність

предметно-практична, духовно-практична, духовно-теоретична) культура є способом і продуктом людської діяльності, процесом творчості, результатом якого постає духовно-ціннісне збагачення суспільства і кожного індивіда; ціннісний (тобто аксіологічний) підхід тлумачить культуру як прояв «людяності і суто людського буття», концентруючи в цьому поняття позитивні надбання. За допомогою семіотичного (знакового) підходу (Е. Кассірер, С. Лангер, К. Леві-Строс), як аналізує П.Герчанівська, культура як комплексний феномен розглядається як знакова система [25, С.33-34].

У своїх узагальненнях тлумачень феномену «культура» за результатами теоретичного аналізу Т.Еліот [171] пише про три взаємозумовлених значення цього слова, які стосуються розвитку окремої людини, групи людей та всього суспільства; на його думку, основоположною є культура суспільства в цілому, оскільки саморозвиток окремої людини завжди відбувається на більш широкому тлі розвитку суспільства [25, С.41-42], з чим погоджуємось, але розуміємо значущість культури кожного члена суспільства в єдиному цілому.

Так, на підставі ґрунтовного аналізу процесуального становлення визначення феномену «культура» Л. Саракун вказує також на три головні погляди на природу культури в сучасній філософській думці – аксіологічний, діяльнісний і семіотичний. Відмінність між ними ґрунтується на ототожненні культури з особливою річчю (корисними предметами, цінностями), зі специфічною властивістю (діями і операціями), з різновидом відношення (віддзеркаленням, інформацією) [126, С.121]. Автор, зрештою, справедливо резюмує, що «будь-який зовнішній прояв культури є проявом міри розвитку самої людини», а відтак культура як феномен існує в «постійній взаємодії свого зовнішнього матеріалізованого вираження з самою людиною», оскільки людина засвоює створені історично раніше надбання, «розпредметнює» їх і творить у власній діяльності «нову культуру», втілює у творіння власні знання, цінності, уміння, здібності тощо; тобто «культура формує людину і водночас є формою її самовияву» [126, С. 122-123].

Здійснюючи ретроспективний аналіз значень феномену «культура», В. Андрущенко переконливо зазначає, що це поняття є «одним з найгостріших серед філософських дискурсивних змагань, що пронизують собою епохальний просторово-часовий ареал цивілізації» [2, С.5]. Як вказує учений, феномен культури активно застосовувався представниками давніх філософських учінь, передусім Конфуцієм, античними філософами; йому приділяли значну увагу філософи Середньовіччя, Ренесансу, Просвітництва і Нового часу. В контексті «активності» досліджень феномену В. Андрущенко нагадує, що в ХХ ст. американські культурологи А.Кребер і А.Клахкон нарахували 164 визначення «культури» і понад сотню намагань теоретичного обґрунтування феномену. Цікаво, що трохи згодом А.Моль презентував уже 250 визначень. А нині, як підкреслює В.Андрущенко, таких визначень існує до 500 (там само, с.5). З цього випливає висновок: «чим багатший предмет, що досліджується, тим різноманітнішими можуть бути його визначення», причому з високим рівнем розбіжностей [2, С. 5-6].

Звернімо увагу на те, що В. Андрущенко [2, С.6] переконує в доцільності розрізняти два ракурси бачення проблеми культури: 1) «буденне» (охоплює літературу, мистецтва, процеси освіти і виховання особистості, мову, проблеми етносів тощо); 2) «філософське», тобто вивчення культури, «опосередковане специфікою філософії як особливої форми суспільного пізнання», що полягає в «осмисленні дійсності через визначення узагальнених поглядів на світ, місця та ролі людини в ньому»; тобто, як доходить висновку учений, «для філософії, яка охоплює світ у цілому, він і є світом людської культури» як того, що створене людиною, як «сфера освоєння, олюднення природи людською працею в інтересах розвитку самої людини» [там само], що важливо в контексті розгляду культурної компетентності. Крім того, як узагальнює В. Андрущенко, матеріальні і духовні надбання людини постають як предметне втілення її здібностей, але ці «надбання – зовнішня форма існування культури. Дійсним же (внутрішнім) змістом її існування є розвиток людини як суспільної істоти,

тобто вдосконалення її творчих сил, потреб, здібностей, форм спілкування тощо»; звідси випливає зв'язок людської праці з культурою, коли саме праця в широкому розумінні постає одночасно «процесом культуротворення» і «джерелом культури» [там само, С.8-9].

Стосовно феномену культури в контексті підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, на наш погляд, доцільно згадати і про похідний від неї феномен культурних практик, який як раз акцентує діяльнісні аспекти культурної компетентності в сучасних реаліях, в яких відбуватиметься професійна діяльність майбутніх учителів музичного мистецтва. Зокрема Г.Меднікова вказує на активне входження з кінця ХХ століття самого явища культурні практики і їхнього осмислення в напрямі розвитку теорії культури як такої [80, С.31-32]. А саме культурні практики як поняття «фіксує різноманітність форм і явищ культурного життя» [там само], систематизуючи їх і дозволяючи прогнозувати шляхи культурного розвитку і даючи можливість людині зорієнтуватись у виборі. Серед найсучасніших – телешоу, мурали, арт-кафе, перфоменсна комунікація, культурний туризм, культурні кластери, креативні простори, індустрія дозвілля тощо. Це важливо враховувати стосовно можливостей доскладання професійних зусиль учителів музики як одного з проявів їхньої культурної компетентності, оскільки, як зазначає Г.Меднікова, «одного боку, зміст культурних практик визначає функціональне завдання: репрезентація повсякденної діяльності, з іншого – їх осмислення і концептуалізація – створює ідеологію, яка виходить за межі практичних завдань» [80, С.36] і починає все сильніше впливати на соціум, у якому перебувають і майбутні учні.

Проте, в тлумаченні феномену культури в контексті підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва все ж звернімося до концепції «людини культури», запропонованої Є.Бондаревською [12], зокрема до її тези про те, що саме людина є одночасно творцем, хранителем і продуктом культури як середовища її власного буття; відтак сучасна освіта має

націлюватись на виховання такої особистості, яка володіє високими моральними якостями, почуттям гідності, гуманності, самоповаги, потребує співтворчості, здатна самовизначатись у світі цінностей, у творчості і самореалізації та самоствердженні в усіх життєвих сферах в умовах діалогу культур тощо.

У логічному продовженні цієї думки І. Зязюн пояснює, що «людині культури притаманний естетичний смак, витончені манери, розуміння краси і гармонії, бережливе ставлення до свого фізичного і психічного здоров'я, здатність облаштувати власне житло, вести господарство, примножувати благополуччя сім'ї і країни [49]. Тобто, виокремлений ученим «естетичний смак» (додамо, що на наше переконання це стосується усіх форм естетичного ставлення) поширюється на всі сфери людського буття., що також суттєво підкреслити для уточнення сутності культурної компетентності вчителів музичного мистецтва, як і мистецтва загалом.

Невипадково А. Залужна пов'язує культуру людини з її життєвим світом, розкриваючи його сутність як результат «особистісної смислотворчості», яка концентрує усвідомлене ставлення людини до світу [73, С.39]. Причому, як зазначає М. Петрушкевич, людина реалізує себе як культурна людина лише в діалозі, оскільки лише в такий спосіб вона стає «видимою в культурі й відкритою до нових знань, умінь і загалом до вдосконалення»[73, С.67].

Не секрет, що в сучасному світі набирає ваги використання медіа-засобів у процесі комунікації, зокрема й міжособистісної, що пов'язується навіть із глобальними впливами мас-медіа на творення цивілізацій [180]. І. Зязюн [49, С..231-232] розглядає функції інформологічної культури особистості, визначаючи їх як базові, з чим погоджуємось, оскільки вони логічно транспонуються на всі інші освітні галузі. Так, учений вказує на такі функції, як:

1) перетворювальна: адже, перебуваючи в культурному просторі, особистість пізнає себе і одночасно розвиває власне світорозуміння, соціалізується;

2) інформаційна: забезпечуючи спадковість історичного поступу, культура закріплює результати соціокультурної діяльності людини;

3) когнітивна: людина включена в різні форми пізнання, здобутки якого проходять крізь призму свідомості і створюють її власну картину світу і нове знання;

4) комунікативна: ефективність спілкування визначаються варіативністю процесу обміну інформацією між людьми, а в сучасному світі все більше за допомогою інформаційних технологій;

5) нормативна, що актуалізує проблему впорядкування системи соціальної взаємодії у відповідності до суспільних потреб та інтересів різних соціальних груп та індивідів;

6) знакова: вербальні і невербальні системи образів, що утвердилися в середовищі спілкування;

7) аксіологічна: утворення ієрархії цінностей індивідів і соціальних спільнот стосовно загальнолюдської аксіологічної шкали.

Отже, враховуючи різноманіття тлумачень феномену «культура», повернімося до власне *культурної компетентності*, виокремлюючи найсуттєвіші її аспекти серед інших ключових компетентностей. Так, у згаданих вище Рекомендаціях Ради Європи культурна компетентність (а саме «обізнаність у сфері культури та вміння творчо самовиражатись») означає «знання місцевого, державного та європейського культурного спадку та його місця у світі. Це включає основні знання видатних культурних праць, в тому числі популярної сучасної культури. Необхідно розуміти культурне та мовне різноманіття Європи та інших частин світу, бажання зберегти його та важливість естетичної факторів у повсякденному житті» [116].

Зауважимо, що, з одного боку, визначення цієї компетентності охоплюють такі важливі для будь-якої людини (будь-якої професії) риси

особистості, як здатність «творчого вираження ідей, досвіду та емоцій; здатність самооцінювання і самовираження із використанням природних здібностей» тощо. А з іншого боку, основний акцент у визначенні сутності культурної компетентності в зазначеному документі зроблено на сфері мистецтва, «бажанні сприяти естетичному вираженню через мистецьке самовираження та участь у культурному житті», зокрема й уміння визначати та усвідомлювати соціальні та економічні можливості в культурній діяльності. Також суттєво вказати і на зворотній вектор, який сформульовано: «культурне вираження необхідне для розвитку творчих здібностей, які можуть знайти широке застосування в професійній діяльності».

Як бачимо, зміст культурної компетентності дійсно тлумачиться ширше, ніж «міжкультурність» (або полікультурність тощо), що детермінується розглянутим вище значно об'ємнішим змістом феномену «культура». З огляду на таку властивість далі спробуємо виокремити так званий «культурний компонент» у змісті кожної з ключових компетентностей, спираючись на зазначені Рекомендації Ради Європи [116].

Щодо компетентності *«спілкування рідною мовою»*: враховуємо, що вона передбачає сформованість, зокрема закладених в «культурній компетентності», комунікативних навичок та акцентує в особистості необхідність сформованого «уміння сприймати світ та контактувати з іншими, вести критичний і конструктивний діалог». Пригадаємо, що здатність комунікації є однією з невід'ємних ознак культури людини і «людини культури», як і уміння творчо сприймати світ є необхідною якістю для митця (про що йшлося вище).

Щодо компетентності *«спілкування іноземною мовою»*: акцентуються як раз міжкультурні зв'язки, що є одним із проявів культурної компетентності; висувається вимога здатності спілкування в різних культурних контекстах і в міжкультурному середовищі; сформованість цієї

компетентності передбачає наявність знань про соціальні традиції і культурний контекст мовлення та комунікації.

Щодо компетентності *«знання математики та основні вміння у сфері науки і техніки»*: йдеться про здатність і готовність застосовувати математичний спосіб мислення (логічне і просторове) і використовувати математичні знання для пояснення світу природи, розуміння змін; готовність шукати причини і робити висновки тощо, що важливо й для розуміння культурних процесів, причинно-наслідкових зв'язків цих процесів, фактів, народження нових культурних явищ тощо. Власне математичні знання застосовуються і в музиці, точніше за їх допомогою, як відомо, пояснюються певні закономірності музичних процесів.

Щодо компетентності *«вміння роботи з цифровими носіями»*, то її важливість в інформаційному суспільстві (здатність здобувати і опрацьовувати інформацію з будь-якої сфери знання, а також навички спілкування в мережі Інтернет) є беззаперечною. Оволодіння такою компетентністю передбачає використання інформаційних технологій у творчості, самопрезентації; безумовно, впливає на розвиток критичного мислення людини, поза чим неможливо сформувати культурну компетентність тощо.

Щодо компетентності *«навчання заради здобуття знань»*: важливим є акцент на здатності особистості використовувати вже здобуті знання та життєвий досвід, причому в різних життєвих ситуаціях; володіти для цього мотивацією та бути впевненими та налаштованими на успіх і самовдосконалення впродовж життя, ділитись знаннями. Ця компетентність, з одного боку, є невід'ємною від успіху людини будь-якої професії; а з іншого, вона немислима поза культурним вдосконаленням особистості.

Щодо компетентності *«вміння соціального та громадянського характеру»*: як раз акцентується такий суттєвий складник культури людини, як її готовність до міжособистісної і міжкультурної взаємодії, знання і визнання рівності культур, розуміння мультикультурності суспільства,

національно-культурної специфіки, різноманіття особистісних цінностей та прояв поваги до цінностей інших, готовність долати упередження тощо.

Щодо компетентності «*ініціативність та практичність*»: у змісті цієї компетентності слід виокремити вимоги творчості, інноваційних підходів до справи, здатність визначати можливості і перспективи, труднощі; усвідомлювати етнічний характер середовища творчості тощо.

Як бачимо, кожна із ключових компетентностей «пронизана» ознаками «людини культури»; відтак культурна компетентність може бути позиціонована як інтегральна стосовно решти компетентностей і системоутворювальна в системі ключових компетентностей, в чому цілком погоджуємось із О. Комаровською [54; 58].

Звернімося до тлумачення сутності культурної компетентності китайськими ученими та стосовно китайської системи освіти.

Так, автори вже згадуваного міжнародного проекту підкреслюють: у китайській системі освіти в межах досягнення будь-якої сфери знань так чи інакше на перший план завжди висуваються знання національних традицій і досягнень китайської культури. Наприклад, вивчення мови супроводжується оволодінням каліграфією, вивчення математики – давніх джерел з історії математики в контексті загальноісторичних знань; курс історії, приміром, обов'язково містить матеріали стосовно китайського театрального мистецтва; загалом важливий акцент робиться на міжетнічному спілкуванні [143, С. 104-105, С.107].

Суттєво, що вивчення китайських традицій, ідеї особистісного самовдосконалення обов'язково поєднують національні особливості з міжнародним досвідом [143, С.108-109].

Важливим для формування компетентнісної сфери здобувачів освіти в Китаї є опора насамперед на гуманітарну сферу, що тлумачиться в контексті, знов-таки, людини культури, духовності, позитивного емоційного ставлення до «набуття, розуміння і застосування знань та навичок у гуманітарній сфері, зокрема й естетичний смак» [143, С. 109].

Загалом, так звані універсальні (ключові) компетентності в китайській системі освіти сфокусовані на трьох основних складниках: саморозвиток (суб'єктність, фізичні і психологічні якості, уміння навчатися); соціальна залученість (відносини між людьми, групами, в суспільстві, між країнами), культурне виховання (сприйняття досягнень людської мудрості і цивілізації [197]).

Тобто вибудована вченими рамка універсальних компетентностей в Китаї центрована на всебічно розвиненій особистості як меті, що поєднує гуманістичні цінності невід'ємно від наукового підґрунтя (разом це складає так званий культурний фундамент), здатність навчатися і дотримуватись здорового способу життя (разом – саморозвиток), відповідальність та інновації (соціальна залученість). А власне «культурний фундамент охоплює такі основні елементи, як гуманітарна культура (базові знання і досягнення в гуманітарній сфері в різні періоди історії, розуміння шляхів пізнання), гуманістичні почуття (гуманістична свідомість, повага до людської гідності, занепокоєння проблемами виживання, розвитку і щастя), естетичний смак (знання і навички в галузі мистецтва, здатність розуміти і поважати різноманіття мистецтва, здібність відкривати, відчувати, цінувати й оцінювати красу, естетично ціннісну орієнтацію, інтерес до художньої творчості, здатність поширювати красу в житті).

Отже, якщо проаналізувати сутність універсальних (ключових) компетентностей в Китаї, то можемо побачити, що всі також вони пронизані «культурою» в широкому розумінні, а культура розглядається невід'ємно від естетичної свідомості і мистецьких досягнень.

Коротко підсумуємо на цьому етапі розгляду проблеми культурної компетентності особистості.

Поняття «компетентність» розуміємо як інтегральну якість особистості, що відображає її готовність до успішної самореалізації в професійній діяльності і охоплює такі особистісні прояви як мотивацію до пізнання і набуття практичних умінь, націленість на практичне застосування і

усвідомленість місця набутих знань та умінь у власній діяльності, прогнозування можливих способів застосування, сприйняття набутого досвіду як особистісної цінності, здатність самозмінюватись на основі комунікації в соціумі.

Проекція зазначеного «компетентнісного комплексу» особистості на сутність культурної компетентності дозволяє на підставі широкого спектру тлумачень феномену «культура» позиціонувати культурну компетентність як системоутворювальну стосовно решти ключових компетентностей – як таку, що вбирає і «перетворює» зміст інших ключових компетентностей та одночасно наскрізно інкрустується в цей зміст. А отже, культурна компетентність є «міждисциплінарною» за своїм змістовим наповненням.

Мистецтво визнається стрижневим об'єктом пізнання особистості у процесі формування культурної компетентності, а далі й у її змісті. Відтак, логічно уточнити місце культурної компетентності фахівця мистецької галузі і як ключову, і як фахову, що конкретизується через низку предметних компетентностей.

Тому далі розглянемо детальніше сутність культурної компетентності як фахової стосовно майбутніх учителів музичного мистецтва, спираючись на праці дослідників, що вивчали різні аспекти професійної підготовки вчителів.

1.3. Сутність і структура культурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва як результат фахової підготовки

Очевидно, що для вчителів музичного мистецтва, як і вчителів усіх освітніх галузей, стрижневою фаховою компетентністю є *компетентність педагогічна*, яка сама по собі також інтегральна, оскільки охоплює ті взаємозумовлені якості особистості, які сприяють реалізації конкретної педагогічної діяльності, що сама по собі є багатоскладовою, і стосується вчителів будь-якої освітньої галузі.

Як формулює В. Радул, професійна компетентність педагога є інтегрованим утворенням у професійній структурі особистості вчителя, проявом його професійної культури, а також показником сформованості комплексу професійно необхідних якостей, що охоплюють систему теоретичних знань і практичного досвіду; разом це зумовлює достатній рівень готовності до виконання професійних завдань відповідно до вимог, а отже уможливорює професійну самореалізацію [113].

Суттєво також зазначити, що в українській системі освіти розроблено і затверджено професійний стандарт за трьома вчительськими професіями [108; 109], за яким до переліку професійних компетентностей учителя увійшли: мовно-комунікативна; предметно-методична; інформаційно-цифрова; психологічна; емоційно-етична; педагогічне партнерство; інклюзивна; здоров'язбережувальна; проєктувальна; прогностична; організаційна; оцінювально-аналітична; інноваційна; рефлексивна; здатність до навчання впродовж життя.

Як бачимо, в цьому переліку компетентностей чітко виокремлюється позиції професійної компетентності вчителя, які охоплюють:

- особистісні якості (емоційно-ціннісне ставлення до обраної професії і до предмету пізнання у межах цієї професії; етичні якості, мотивація до пізнання і самореалізації саме в педагогічній діяльності; креативність та позитивна налаштованість на результат у поєднанні з критичним мисленням);

- комунікативні якості (здатність до діалогу), що містить, у тому числі, й інформаційну підготовленість – уміння здобувати та інтерпретувати інформацію за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій, оцінювати її та транслювати іншим, виявляючи власне ціннісне ставлення до знання і впливаючи на ціннісне ставлення до інформації у своїх адресатів;

- власне предметна підготовленість як оволодіння знаннями та уміннями у своїй фаховій сфері і усвідомлена спроможність застосовувати їх на практиці; також зрозуміло, що предметна підготовленість охоплює як нероздільні спеціальну сферу знань та умінь (у конкретних предметах, у

нашому дослідженні – в мистецтві і передусім музичному, а також у відповідних методиках навчання) і сферу загально педагогічних і психологічних знань. У свою чергу, така підготовленість невід’ємна, як зазначалось, від сформованих ключових компетентностей, які наскрізно пронизують усю фахову підготовку.

Щодо останньої позиції: на наше переконання, для кожної освітньої галузі мають бути виокремлені домінантні ключові компетентності як стрижень і системоутворювальний елемент компетентнісної сфери фахівця. Немає сумнівів у тому, що для вчителів музичного мистецтва як і мистецтва загалом, культурна компетентність як раз і є такою домінантною ключовою компетентністю і водночас вона дуже тісно «переплетена» з фаховими (музичною і музично-педагогічною) компетентностями фахівця. Таку нашу позицію підтверджує теоретичне дослідження В. Тушевої, яка на підставі аналізу закономірного взаємозв’язку культури і освіти, зокрема спираючись на ідею «людини культури» (В. Біблер, Є. Бондаревська), стверджує культурологічну парадигму як концептуальну основу модернізації змісту мистецької освіти, вибудовуючи методичну проблематику навколо концептів «культура-освіта-мистецтво» [142, С.63].

Так, В.Тушева переконливо обґрунтовує механізми реалізації взаємозв’язку культури і мистецтва – на двох рівнях: «сутнісної детермінації мистецтва загальним характером культури і функціонування мистецтва в процесі розвитку культури» властивими художній культурі засобами. Як влучно зазначає учена, оскільки культура через свій складник – художню культуру «кристалізується навколо мистецтва», являючи собою свого роду «соціальний макрокосм, що охоплює всю повноту і цілісність, глобальність і тотальність людської діяльності», то мистецтво відповідно можемо розглядати як свого роду «мікркосм, у якому відображається культурний універсам» [142, С.65].

Щодо педагогічної освіти і вимог до вчительської професії в Китаї слід зазначити, що вони почали активно формуватись набагато пізніше, ніж в

Україні та Європі загалом, оскільки до «вторгнення» до Китаю західних держав у середині XIX століття професійна освіта не була інституалізована і навіть у першій половині XX століття в професійній освіті переважав вузькоутилітарний підхід до цілей освіти [79, С.110]. Власне педагогічна освіта почала розвиватися з 30-х років XX століття, коли був прийнятий перший закон про педагогічну освіти, згодом – Устав педагогічних навчальних закладів (1933 р.), а потім уведено стандарт навчальних дисциплін, які обов'язково вивчались у педагогічних вищих та середніх спеціальних закладах [79, С. 111]. Досить складні процеси утвердження педагогічної освіти в Китаї, пов'язані зокрема з негативними впливами «культурної революції», і мали наслідком повільний розвиток цієї професійної освітньої галузі, коли очевидними стали недоліки і предметної та методичної, і загально педагогічної та психологічної підготовленості вчителів [195, С.16-17]. Наразі з 2010 року в Китаї впроваджується «Державна програма розвитку і реформи освіти на середньостроковий період», якою передбачено гнучку систему підготовки вчителя за активною участю комплексних університетів [там само, с.27]. А майбутній учитель обов'язково має оволодіти основними принципами педагогіки, теорією предметного навчання, інформаційно-комунікаційними технологіями, знаннями з розвитку психології та освіти; неабиякого значення набуває моральна вихованість учителя. На свій вибір, майбутній педагог набуває правових знань у сфері навчання дітей, вивчає історію китайської і зарубіжної педагогіки, додатково опановує основи методик навчання, зокрема побудови уроків, набуває статистичних умінь і освоює програмне забезпечення в наукових дослідженнях та педагогіці.

Звернімося до компетентнісних вимог фахової підготовки майбутніх *учителів музичного мистецтва*. Цікавим є зауваження Чай Пенчен щодо того, що «певний прогрес у вивченні китайськими фахівцями проблеми компетенції учителя музики значною мірою зумовлений впливами української науки», на підґрунті оволодіння основами якої підготовлено

чимало фахівців для системи мистецької освіти і музичного мистецтва Китаю, з чим, безумовно, погоджуємось і також апелюємо до цих досліджень [154, С. 290].

Одразу ж зазначимо, що компетентнісна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва суттєво привертає увагу учених. Однак поки відсутня єдина теоретична платформа принаймні переліку фахових компетентностей, якими має оволодіти майбутній педагог-музикант. Виокремлюються і визначаються, наприклад, такі узагальнювальні компетентності як художньо-стилістична [83; 154], художня, мистецька [77; 78; 168] тощо; поряд із цим – дослідження більш «конкретних» компетентностей – вокальна [18; 20], етномистецька [153], поліхудожня і полікультурна [17; 22; 137], виконавська [27] тощо. Власне, кожне дослідження певного аспекту фахової підготовки педагога-музиканта так чи інакше торкається певної грані фахової компетентності учителя музичного мистецтва як системного феномену, оскільки йдеться про необхідні знання, фахові уміння і навички, особистісні риси, які уможливають ціннісне ставлення до музики і професії педагога-музиканта, здатність практичної діяльності тощо, тобто усього, що складає так званий комплекс компетентності.

Оскільки дисертація не має на меті вибудовування єдиної системи та уніфікації фахових компетентностей педагога-музиканта, остільки зосередимось на деяких показових прикладах із досліджень.

Так, наприклад, Ши Цзюньбо, досліджуючи «художню компетентність», визначає її як «системну інтегровану якість, що передбачає здатність особистості до осмислення музики як явища громадського життя і надбань світової культури, до засвоєння основних закономірностей, стилів, жанрів, до оволодіння засобами втілення художніх образів у виконавстві, до залучення музики в художньо виховній роботі з учнями» [168, С. 20]. Як бачимо, визначення художньої компетентності Ши Цзюньбо по суті охоплює цілісно практично всі аспекти підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

У дослідженні Чай Пенчен виокремлюється один з аспектів художньої компетентності – художньо-стильовий, який логічно конкретизується як

«комплекс образних уявлень і понять, тобто знань про художні стилі та уміння оперувати такими уявленнями та поняттями в педагогічній діяльності [154, С. 295]. Як бачимо, тут також автором встановлюється важливий зв'язок між досліджуваною художньо-стильовою компетентністю музиканта та всіма можливостями її застосування в різних видах музично-педагогічної діяльності, що підкреслює багатоскладовість і системність компетентнісної сфери вчителя музичного мистецтва.

Як важливий складник компетентнісної сфери майбутнього вчителя музики Чжан Няньхуа розглядає художньо-інформаційну компетентність, яка пов'язується із здатністю педагога-музиканта до системного опанування художньою інформацією; оптимальної організації художньо-інформаційного середовища та інтенсифікації художньо інформаційної діяльності на заняттях, при тому що ця компетентність виконує одночасно й інші функції, зокрема культурологічну, комунікативну, оцінювальну, сугестивну, творчо-корекційну тощо [158].

Тобто, як бачимо, кожна з наведених як приклад та інших компетентностей учителя є багатоскладовою та інтегративною за своєю суттю і невід'ємною від інших. Саме на таку інтегративність вказує Л. Пастушенко стосовно професійної компетентності вчителя музики: на «злитість» усіх предметних блоків у формуванні цієї якості – загальнопрофесійного тощо (зокрема, музична педагогіка і психологія тощо) та блоків спеціальної предметної підготовки з виконавської та теоретичної підготовки (диригентський, інструментальний, вокальний, музикознавчий, дослідницький тощо) невід'ємно від оволодіння спеціальними методиками застосування знань та умінь з кожного блоку в педагогічній діяльності [99, С.7].

Як важливий складник педагогічної компетентності вчителів музичного мистецтва розглядається компетентність комунікативна, зокрема художньо-комунікативна (музично-комунікативна). Так Є. Проворова [105] тлумачить її як власне педагогічну комунікативну компетентність і як

готовність і спроможність учителя до здійснення музичної комунікації, що суттєво для нашого дослідження. На підставі узагальнення значного обсягу наукових джерел, дослідниця логічно зазначає, що «педагогічна комунікація – це взаємодія між суб'єктами в процесі навчання за допомогою вербальних, невербальних, а також комп'ютерних засобів з метою взаємообміну інформацією та досягнення цілей навчання»; в основу ж педагогічної комунікації покладено міжособистісне спілкування, пов'язане насамперед з вербальними чинниками цього процесу [105, С. 6]. Натомість музична комунікація є більш складною системою, в якій задіяні музична творчість, виконавство, сприймання – з одного боку, музичний твір – з іншого). Тобто, як зазначає учена, «у процесі музично-педагогічної комунікації, поряд з учнем та педагогом, третім суб'єктом спілкування виступає мистецтво. Наблизити мистецтво до кожної дитини, допомогти їй його зрозуміти педагог може за умов створення духовного контакту; з музикою (музичним твором), з кожним учнем окремо та з класом в цілому» [105, С.6].

Відтак, оволодіння закономірностями музично-педагогічної комунікації розглядається ученими як основа музично-педагогічної компетентності, яка, трактується, зокрема Р. Савченко, як «інтегративна особистісна якість, що виражає здатність до самостійної успішної реалізації завдань музичної освіти дітей на основі системної взаємодії загальногромадянських, психолого-педагогічних та музичних компетенцій» і передбачає високий рівень загальнокультурного розвитку педагога, його професійно-фахову ерудицію, «спроможність до аналітико-оцінювальних і творчо-ініціативних дій» [125, С. 393].

На думку Т. Танько, музично-педагогічна компетентність також постає як складне поліфункціональне утворення, що інтегрує теоретичні знання, ціннісні орієнтації, музично-педагогічні практичні уміння, а також задіює особистісні якості, емоційно-ціннісне ставлення до педагогічної діяльності, що сукупно забезпечують вибір свідомої поведінки як віддзеркалення музично-естетичної та гуманістичної спрямованості діяльності [138].

А. Козир ідентифікує підготовку вчителя музики з формуванням у нього професійної майстерності (що, на нашу думку, суголосно педагогічній компетентності) і кваліфікує таку майстерність як «багатоаспектний процес, спрямований на підготовку вчителя музики, здатного до досконалого, бездоганного і нестандартного виконання мистецько-педагогічної діяльності». Учена переконливо доводить, що «смісловим ядром» має постати акмеологічна стратегія [53, С. 3], з чим погоджуємось, оскільки така стратегія націлює на самовираження педагога-музиканта і у музичній, і у педагогічній творчості, що неможливо без усвідомлення такої творчості як особистісної цінності, сприйняттям себе як індивідуальності, позахудожньою і художньо-педагогічною комунікацією, набуттям конкретних практичних умінь тощо. Безумовно, що запропонована А. Козир акмеологічна стратегія так чи інакше пов'язана зі смисловими ставленнями і значеннями особистості, її світоглядом.

Утім, як зазначає О. Щолокова, світогляд як категорія є досить складним і багатовекторним утворенням, цілісною системою філософських, соціально-політичних, моральних, естетичних поглядів на світ, а отже специфічною формою свідомості людини, що виявляє себе через систему знань, переконань, ідеалів, ставлень до природи і суспільства. Аналізуючи погляди учених, О.Щолокова спирається на філософське розуміння як системно-цілісного явища з духовно-моральною константою [170, С.3-4]. Безсумнівно, мистецтво, музичне зокрема, як форма свідомості (художньо-естетичної) невід'ємне від світоглядних смислів. Отже, як бачимо, в цьому плані зміст професійної підготовки педагога-музиканта багато в чому збігається з його культурою, а отже й культурною компетентністю.

Невипадково О.Щолокова доходить обґрунтованого висновку щодо фахової підготовки вчителів мистецтва, вказуючи, що навчальні дисципліни такої підготовки мають спрямовуватись на розвиток у них таких якостей, як: здатність до проблематизації в процесі засвоєння навчального матеріалу і формулювання визначень та послідовності думок на основі концептуального

понятійного аналізу і аналізу мистецьких феноменів. У свою чергу, розвиток таких світоглядних якостей визначається «якісним змістом мистецтвознавчих, культурологічних, психолого-педагогічних знань, які є когнітивно-аксіологічною основою фахової компетентності майбутнього педагога; високим рівнем мистецько-педагогічних умінь та навичок, які стають операційною основою й свідомо опановуються та реалізуються в процесі художньо-педагогічній діяльності; сукупністю професійно-значущих якостей особистості, які є підґрунтям забезпечення результативного рівня художньо-педагогічної діяльності та індивідуального стилю викладання педагога» [170, С..5].

Звернімо увагу і на позицію Т. Пляченко стосовно компетентнісної сфери вчителів музики, а саме на акцентування – серед інших уже згаданих вимог – таких особистісних якостей як комунікативність, організованість, наполегливість, вимогливість, доброзичливість, толерантність, емпатійність, артистичність, розвинена інтуїція, творчо уява, експресивність, емоційність, здатність до миттєвого реагування, сугестивність, самоконтроль і саморегуляція тощо, від яких значною мірою залежить успішна педагогічна діяльність [101].

Загалом, як слушно зазначає Ю. Локарева, професійна підготовленість педагога-музиканта передбачає сформованість у нього загальних психолого-педагогічних, музично-теоретичних знань, умінь та навичок, необхідних для виконавської діяльності, а тому постає як «нерозривна єдність педагогіки та музичного мистецтва» [68 , С. 230].

Так, майбутні вчителі музичного мистецтва в українських вишах у процесі фахової підготовки опановують комплекс дисциплін, що об'єднуються в цикли (дисципліни вказуємо відповідно до планів факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова Драгоманова як провідного закладу України):

- цикл *музично-виконавських* дисциплін: «Хоровий клас», «Хорове диригування», «Інструментальний клас» (навчання гри на різних музичних

інструментах), «Концертмейстерський клас», «Оркестровий клас», «Постановка голосу», «Вокал» тощо; цикл музично-виконавських дисциплін доповнюється «Виконавським практикумом»;

- цикл *музично-методичних* дисциплін: «Методика музичної освіти», «Методика викладання диригентсько-хорових дисциплін», «Методика викладання мистецьких дисциплін», «Педагогіка мистецтва», «Педагогічні технології музичного навчання і виховання», «Хорознавство» (опанування курсу спрямоване на методику роботи з колективом), «Вікова музична психологія» (психологія музичної діяльності); «Історія світової культури та методики її викладання» (що набуває актуальності у контексті впровадження інтегрованої мистецької освіти), «Методика концертно-просвітницької діяльності», «Методика викладання музично-теоретичних дисциплін» тощо. Цикл музично-методичних дисциплін доповнюється низкою практикумів («Практикум роботи з хором», «Виробнича педагогічна практика»). Дотичним до курсів методичної підготовки може розглядатись «Історія музичної освіти України» та ін.;

- цикл *музично-теоретичних* дисциплін («Основи теорії музики», «Сольфеджіо», «Гармонія», «Поліфонія», «Аналіз музичних творів», «Акомпанемент та імпровізація», «Інструментовка», «Аранжування») та *музично-історичних* (курси з історії української та зарубіжної музики, «Народознавство і фольклор України») *дисциплін*. Важливими дисциплінами, пов'язаними своїм змістом із музично-теоретичними курсами, є «Звукотехнічна апаратура та обладнання студій», «Основи звукорежисури», «Медійні технології в студійній практиці». Означені дисципліни складають цілісну музично-теоретичну підготовку педагога-музиканта.

Усіх циклів дисциплін фахової підготовки стосується виробнича науково-дослідна практика студентів.

Кожна із означених дисциплін має конкретне цільове призначення і спрямована безпосередньо або дотично до реалізації в майбутньому певного аспекту музичної або музично-педагогічної діяльності, а отже і потребує конкретизації певної фахової (предметної) компетентності у своїх межах.

Так, очевидно, що метою опанування *музично-виконавським циклом дисциплін* є оволодіння навичками вокалу та/або гри на певному музичному інструменті й набуття виконавської компетентності, що виявляє себе у здатності виконавської інтерпретації музичних творів, донесення цієї інтерпретації до адресата під час публічних виступів, здатність пропонувати власні оригінальні інтерпретаційні рішення та втілювати їх; суттєвим є здатність ансамблевого музикування, що передбачає сформованість ще низки так званих супутніх компетенцій, зокрема чуття партнера, а отже здібностей до специфічної міжособистісної комунікації тощо.

Цікаво, що О. Горбенко вирізняє як базову в системі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва саме музично-виконавську компетентність із полі компонентною структурою, потрактовуючи її також як «інтегровану професійно значущу особистісну якість, що виявляється в здатності вчителя музики до художньої інтерпретації й творчого самовираження в різних видах музично-виконавської діяльності» [27, С.10]. Таке позиціонування в контексті фахової підготовки педагога-музиканта дослідниця пов'язує з полі функціональністю музично-виконавської діяльності, що є одночасно художньо-інтерпретаційною, сценічно-виконавською, самостійно-творчою, рефлексивно-оцінювальною тощо.

Безумовно, все це потребує розвитку спеціальних музичних здібностей, емоційної та психомоторної сфери, загальної музичної і ширше – мистецької ерудиції; здатності самоконтролю і самокоригування під час публічних виступів, технічної (віртуозної) досконалості тощо.

Кожному із зазначених змістових складників (диригентсько-хоровий, вокальний, інструментальний) оволодіння музично-виконавськими дисциплінами присвячено достатньо широкий обсяг різноаспектних психолого-педагогічних і музикознавчих досліджень. Наведемо деякі суттєві для нашого дослідження тези, що наближають до розуміння сутності культурної компетентності майбутніх учителів музики як фахової.

Так, наприклад, А.Козир доказово стверджує, що центральною ланкою музично-фахової підготовки має стати комплекс *диригентсько-хорових*

дисциплін, що зумовлено українськими культурними і освітніми традиціями, «значенням хорового співу в розвитку національної культури, домінуванням хорової діяльності учнів у структурі уроку музики та позаурочній діяльності школярів» [53, С.3], з чим погоджуємось.

Місце вокальної і вокальн-хорової підготовки студентів у музично-педагогічних закладах в Україні також значною мірою пов'язано із національними традиціями вокальної культури [11; .63; 173 та ін.].

Вокальна підготовка, крім суто вокальних умінь, розуміння психофізичних і біофізичних механізмів співацького процесу, уявлень про акустично та художньо повноцінне звучання співацького голосу, як і загалом музична, вирішує завдання цілісного художньо-естетичного розвитку майбутніх учителів музики й розвитку їхньої музикальності і креативності тощо [131; 140]. А також націлена на освоєння специфічних саме для вокальної підготовки знань та умінь, наприклад, стосовно формування, розвитку та охорони дитячого та дорослого співацького голосу [171].

Крім того, саме вокально-виконавська діяльність якнайкраще формує артистичних умінь, сценічну культуру педагога-музиканта і складає оптимальне підґрунтя для їхнього формування як необхідних для вчителя якостей, від яких залежить ефективність педагогічного керування учнівським сприйманням музичного мистецтва [24].

Вокальне виконавство, зокрема, ансамблевий спів, формує, що вкрай важливо для вчителя, його комунікативні (міжособистісні та художньо-комунікативні) здібності на підставі розвитку умотивованого ставлення до сценічного партнерства [150],

Щодо поглядів учених на місце і роль *інструментально-виконавської підготовки* майбутнього педагога-музиканта апелюємо зокрема до доказових висновків Т. Пляченко про те, що набуття такої компетентності є необхідним фахівцю, оскільки вказує на його готовність до вільного володіння грою на музичному інструменті і використання цих умінь на уроках у закладах загальної середньої освіти. А у її структурі логічно виокремлюються

складники програмово-репертуарні, технічно-виконавські, інтерпретаційні, інструментально-методичні, сценічні та концертмейстерські [101].

Таким чином, у процесі вивчення цього циклу дисциплін фахової підготовки набуваються компетентності виконавства як багатоскладового феномену, що охоплює як суто виконавські уміння втілювати музичний художній образ соло і в ансамблі, так і практичні аналітико-інтерпретаторські уміння, артистизм тощо.

Результати опанування зазначених дисциплін можуть бути використані як безпосередньо в концертній діяльності, так і в концертно-просвітницькій, коли виникає потреба ілюструвати лекційні форми роботи. Крім того, в роботі з учнями педагогу-музиканту доводиться ілюструвати інформативний навчальний матеріал грою на інструменті або співом, унаочнювати розповіді безпосереднім показом; а отже від рівня виконавської підготовленості безпосередньо залежить якість комунікації з учнями, переконливість педагогічних посилів і ціннісне «зараження» учнівської аудиторії тощо. Від оволодіння диригентськими уміннями і знаннями хорових виконавських закономірностей залежить не лише художній рівень виконання певного твору, а й професійний рівень хорового або вокально-хорового колективу, яким керує педагог-музикант, а також мотивація його учасників співати в хорі чи ансамблі й головне – пізнавати все більше музичних творів, збагачуючи художньо-естетичний досвід і розширюючи світогляд загалом.

Метою опанування *циклом музично-методичних дисциплін* є оволодіння майбутніми учителями музичного мистецтва методиками навчання мистецтва, музики зокрема. Як зазначає Т. Бодрова, «методика – цілісна система проектування й організації навчального процесу, заснована на певній дидактичній теорії, а також сукупність методичних рекомендацій, ефективність застосування яких багато в чому залежить від майстерності та творчості вчителя», а власне методика постає проміжною ланкою між педагогічною теорією і реальною практикою викладання (навчання) того чи іншого предмету [10, С. 27-28]. Додамо: натомість майстерність і творчість учителя багато в чому визначається оволодінням методикою; тобто

спроможністю практично і усвідомлено застосовувати вказану авторкою «сукупність методичних рекомендацій».

Отже, майбутні учителі музики мають оволодіти не лише конкретними компетентностями щодо виконавства, а і комплексом компетентностей, що засвідчують спроможність і готовність застосовувати спеціальний методичний інструментарій у сфері опановуваних предметів з метою навчання музики інших.

Як відомо, сфера майбутньої педагогічної діяльності вчителя, де б використовувались набуті ним компетентності, пов'язані із методичною підготовкою, є достатньо широкою як за видами педагогічної творчості (дошкільна, загальна, спеціалізована, фахова мистецька освіта, робота з аматорськими самодіяльними колективами, творчими колективами позашкільних закладів тощо), так і за віковим адресатом учнів – дошкільнят, школярів, студентів.

Отже, майбутні вчителі музичного мистецтва в методичній підготовці мають оволодіти значно широким спектром фахових компетентностей, які віддзеркалюють орієнтування у віковій і педагогічній психології, психології творчості і психології мистецтва, організаційними вміннями для роботи з колективами, комунікаційними здібностями для спілкування з учнями під час індивідуальних занять; вони мають компетентно володіти художньо-педагогічним аналізом; сформованими артистичними здібностями, зокрема для просвітництва, читання лекцій, проведення бесід тощо; безумовно, до майбутнього вчителя висуваються вимоги знати музичний репертуар для колективів різного музичного спрямування, бути мобільними і вмотивованими до оволодіння інноваційними технологіями, зокрема, інформаційно-комунікаційними, поєднувати традиційне і інноваційне; уміти проєктувати загально педагогічні положення на конкретний предмет; виявляти оцінні вміння, мати розвинені імпровізаційні здібності (як музикантські, так і щодо педагогічної імпровізації)

Зазначимо, що найширшою сферою професійної реалізації майбутніх учителів музичного мистецтва є система закладів загальної середньої освіти, яка

до того ж активно реформується. Зокрема в Україні впроваджується компетентнісний підхід в загальній середній освіті, визначений освітніми стандартами [107; 108]. Компетентнісні вимоги, закладені цими документами, адресовані учням шкільного віку і визначаються, передусім ключовими компетентностями, які реалізуються у змісті кожної освітньої галузі, серед яких і мистецька освітня галузь. Отже, вчитель музичного мистецтва відповідно має набути цих компетентностей сам і одночасно усвідомлювати і бути готовим до практичних педагогічних дій з формування цих компетентностей у своїх учнів через конкретний предмет – «Мистецтво». А власне предмет «Мистецтво» містить як один із стрижневих складників (видів мистецтва) – навчання учнів музики. Однак, музичне мистецтво є одним із видів, які опановують учнів, а «Мистецтво» утверджується у шкільній освіті як інтегрований курс. Таким чином, до вчителя музичного мистецтва його майбутня професійна реалізація, передусім, у сфері загальної середньої освіти, вимагає високого рівня поліхудожньої підготовки.

Отже, розглянемо детальніше компетентнісні вимоги освітніх стандартів до школярів, проектуючи їх на методичну підготовку вчителя музичного мистецтва.

Так, як зазначено в концептуальних документах Нової української школи і в тексті державних освітніх стандартів [89; 90; 107; 108],

Компетентнісний потенціал мистецької освітньої галузі визначався розробниками із двох взаємопов'язаних вихідних позицій, а саме: по-перше, в який спосіб навчання мистецтва забезпечує формування всієї решти ключових компетентностей; по-друге, що із змісту кожної ключової компетентності доцільно акцентувати для повноцінного занурення в художні твори» [58]. На перетині цих позицій формується цілісне охоплення мистецтва учнями. Отже, майбутні учителі музики мають оволодіти технологіями і методиками формування такої цілісності. Зокрема, учитель має націлюватись на залучення до опанування мистецтва учнями досвіду з інших освітніх сфер знання, враховуючи, що в такий спосіб залучення до мистецтва сприяє розвитку всіх інших здібностей учнів, дає їм можливість

емоційно пережити ці знання. Так само, твір мистецтва цілеспрямовано розглядається як спосіб «вийти» за межі мистецтва і на основі художнього пізнання пізнавати цілісно світ [58].

Зауважимо, що значна увага теперішніми концептуальними освітніми документами в Україні приділяється реалізації компетентнісного потенціалу кожної освітньої галузі. Передбачається, що досліджувана нами культурна компетентність присутня у змісті всіх освітніх галузей, але вона є стрижневою для мистецької, що підтверджує викладене нами раніше.

Так, зміст культурної компетентності стосовно мистецької освітньої галузі охоплює комплекс умінь та ставлень, де до умінь віднесено уміння «орієнтуватися в культурному різноманітті, визначати вияви взаємодії між різними культурами та усвідомлювати їх внесок у сталий розвиток суспільства; аналізувати способи вираження і передачі ідей у різних культурах за допомогою мистецтва; розвивати власну емоційно-почуттєву сферу на основі сприйняття мистецтва і художньо-творчої діяльності; інтерпретувати, давати естетичну оцінку явищам і об'єктам навколишнього середовища; створювати художні образи засобами різних видів мистецтва; продукувати ідеї та реалізувати їх; відповідально ставитися до інтелектуальної і культурної власності; визначати різні способи художньої комунікації між суб'єктами мистецького діалогу; розуміти значення комунікації в креативних індустріях» [107]. Набуваючи зазначений комплекс умінь, особистість формує і цілий комплекс ставлень – до мистецтва, до інших людей, до природи і світу загалом, а саме передбачається сформованість у неї усвідомленого ставлення до загальнолюдських, естетичних і художніх цінностей, транслятором яких є мистецтво різних регіонів світу; шанобливе ставлення до надбань українського народу і толерантності до культурного різноманіття регіонів світу; усвідомлення власної ідентичності у світовій культурній спадщині, розуміння важливості естетичних чинників у повсякденному житті тощо [107].

Отже, для того, щоб формувати всі ці якості в учнів і уможливити реалізацію вимог державних освітніх стандартів, учителі музичного

мистецтва з необхідністю мають свідомо оволодіти означеною культурною компетентністю, а також з необхідністю мають набути методичної в широкому розумінні компетентності. Така методична компетентність (як доводить Т.Бодрова), у свою чергу, є інтегральною характеристикою особистості, котра «визначає здатність вирішувати професійні завдання в ситуаціях реальної практичної музично-освітньої діяльності та відповідає основним видам методичної діяльності майбутніх учителів музики (проективній, організаційній, комунікативній, гностичній, дослідницькій, інтегративній, рефлексивній) [10, С. 34].

Аналіз комплексу методичної компетентності переконує ще раз у тому, що культурна компетентність як одна з ключових для людини в будь якій сфері знань є основоположною для мистецької (і музичної) освіти і об'єднує усі прояви компетентності методичної. При цьому вона поєднує свої ролі – ключової та безпосередньо фахової, предметної компетентності для майбутніх учителів музичного мистецтва.

Метою опанування *музично-теоретичних і музично-історичних дисциплін* є набуття знань та умінь з різних змістових складників теорії музики та усвідомлення музичних явищ в історико-культурному контексті спрямовано на інші види музичної та музично-педагогічної діяльності; тобто встановлення векторів від історії і теорії музики до виконавства і музичної педагогіки.

На слушну думку Ф. Арзаманова, теоретична підготовка музиканта охоплює «паралелізм» власне музичної (художньої) та науково-логічної діяльності, де досягнення теорії постає не як самоціль набуття вузько теоретичних знань, а як інструмент розширення художнього світогляду, формування музичного мислення, поглиблення сприймання творів тощо [3]. Отже, теоретична підготовка музиканта вирішує достатньо широкі естетико-філософські завдання щодо його особистісного становлення, націлює на поєднання здатностей до наукового пошуку і власне виконавства або творення музики. Суголосною є позиція С. Новосадової, яка зазначає, що «феномен музично-теоретичних дисциплін полягає у їх багатозначності та специфічності, що зводиться до вивчення логічних законів музики-

мистецтва, які історично розкрилися у процесі її еволюції і визначають музичну практику» [91, С. 271]. Здійснюючи ретроспективний аналіз становлення музично-теоретичної науки (від Античності до сьогодення), учена не випадково вказує на зміну її статусу та поступове утвердження себе у системі фахової підготовки музиканта – від допоміжної позиції оволодінню ремеслом до позиції цілісно особистісного виховання музиканта, його музичного мислення, що впливає на творчу діяльність у широкому розумінні [там само].

Так, Ю. Локарева також наголошує на поліфункціональності музично-теоретичної підготовки стосовно майбутніх музикантів-педагогів як підґрунтя розвитку у них професійних здібностей, а насамперед слід погодитись із авторкою в тому, що комплекс музично-теоретичної підготовки для фахового становлення педагога-музиканта націлений на виконавську і музично-методичну підготовку [68]. Недарма Л. Арчажникова переконливо доводить, що саме завдяки опануванню музично-теоретичних і музично-історичних дисциплін майбутній педагог усвідомлює процеси і явища музичного мистецтва, занурюється в особливості стилів та розуміє закономірності їхньої появи, орієнтується у специфічних особливостях музики різних епох, композиторських шкіл та індивідуальних стилів, зокрема й виконавських. Уміння аналізувати твори сприяють виконавським інтерпретаціям, створюють підґрунтя для роботи з учнями на уроках і під час позаурочних заходів, є важливими і для лекційної, просвітницької діяльності тощо [5, С 62–65].

Курси музично-теоретичної підготовки цілісно сприяють формуванню у майбутніх педагогів необхідної їм здатності оцінювання різноманітних музичних явищ на підґрунті цілеспрямованого формування аналітичних умінь. Крім того, на різних музично-теоретичних заняттях студенти навчаються осмислювати цінності музичного мистецтва і комунікувати з іншими зв цього напрямі, а отже, готуються до здійснення педагогічних впливів і педагогічного коригування ціннісної сфери майбутніх учнів.

Саме на предметах з теоретичних дисциплін (основи теорії музики, сольфеджіо, гармонія, поліфонія тощо) якнайкраще розвивається музичний слух як комплексне явище, музична пам'ять, психомоторні зв'язки між слуховим образом і його втіленням на інструменті або голосом, здатність імпровізації (наприклад, читання мелодій з листа, слуховий аналіз, гармонізація мелодій і гармонічний аналіз, добір акомпанементу, транспонування тощо), що вкрай необхідно виконавцю і як педагогу.

Оволодіння знаннями та вміннями аналізу музичних творів формує цілісне уявлення про специфіку і логіку появи музичних стилів, логіку музичної композиції тощо, а передусім, синтезує досвід з усіх інших теоретичних дисциплін та інших складників фахової підготовки педагога-музиканта. Зокрема І.Малашевська вказує на «здатність до усвідомленого оперування музично-стильовими знаннями та слуховими уявленнями в процесі аналітично-мисленнєвої діяльності та практично-творчої роботи майбутніх учителів музики» [75, С. 13].

Як слушно помічає Т. Стратан-Артишкова, для вчителя музики важливою є здатність творити музику, що пов'язана для нього насамперед із виконавською діяльністю. При цьому процес такої композиторсько-виконавської діяльності є багатоскладовим, що задіює інтелект, емоційно-почуттєву сферу, спирається на розвинені досвід художніх і життєвих вражень, аналітичні вміння, музичні здібності, розвинене художньо-образне музичне мислення, асоціативність загалом, практичні вміння і обов'язково – внутрішню мотивацію до творення музики [136].

Кожне із традиційних завдань теоретичної підготовки спирається на комплекс теоретичних знань і навчає реалізувати ці знання, тобто формує комплекс усвідомлюваних студентом практичних умінь – виконавських, методичних, тобто націлює на інтерпретаційну діяльність, сприяючи становленню музичних цінностей і загального художньо-естетичного світогляду.

Суттєво, що всі дисципліни музично-теоретичної підготовки безпосередньо задіюють сферу комунікації, тобто впливають на формування

міжособистісної комунікації (з приводу або «навколо» музичних явищ) і водночас стимулюють розвиток умінь художньої комунікації (з автором, образно-мовленнєвою системою творів тощо), а це сприяє усвідомленню особистістю себе стосовно творів [55].

Отже, музично-теоретична підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва є системно спрямованою на цілісну фахову підготовку: задіює музично-виконавські і музично-методичні дисципліни, реалізує себе у всіх видах майбутньої професійної музичної і музично-педагогічної творчості. У такому разі музично-теоретичний цикл дисциплін активізує і формує і когнітивну, і рефлексивну, і емоційну, і ціннісну, і мотиваційну, і діяльнісно-креативну (виконавство, композиторство, методична, інтерпретаційно-аналітична, зокрема лекційна і просвітницька, наукова діяльність тощо), і художньо-комунікативну (зокрема й саморефлексивну) сфери особистості.

Таким чином, *культурна компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва* є набутим особистісним утворенням інтегрального змісту, що формується в усіх фахових предметних векторах підготовки і концентрується в стрижневих для них особистісних характеристиках, високий рівень прояву яких гарантує успішну самореалізацію в музично-педагогічній професії, а саме:

- у музичній і загально художній розвиненості майбутнього вчителя, його націленості на художнє пізнання, розширення ціннісної сфери і мистецького світогляду;
- у розвиненій мотивації і ціннісному ставленні до вчительської професії;
- у готовності самовдосконалення у технологічних прийомах музичної (виконавської) і музично-педагогічної діяльності і прогнозування саморозвитку
- у відкритості до різнопланової мистецької комунікації.

Відтак, зміст культурної компетентності вчителів музичного мистецтва розкривається у змісті компонентів структури досліджуваного феномену, як от:

Емоційно-мотиваційний: націленість на виявлення і розв'язання творчих музичних завдань у власній творчості (сприйманні та інтерпретації виконавській та аналітичній) і в педагогічній комунікації з учнями або іншими людьми (інтерес до музики як мистецтва, музичної творчості і музично-педагогічної діяльності; усвідомлення фахової діяльності як складника культури – впливу на культуру; націленість на подолання труднощів (вольовий чинник); активна естетична (культуро твірна) позиція: на сприймання, участь у творчості, залученні інших до творчого процесу – у педагогічній діяльності, просвітництві, виконавстві)

Когнітивний : теоретичні знання – з музичного мистецтва та інших видів мистецтва, психолого-педагогічні знання, спрямовані на майбутню комунікацію з учнями, а також на комунікацію з іншими учасниками творчого процесу як культуротворчого (у просвітницькій, лекційній, науково-дослідній діяльності тощо); методичні знання.

Діяльнісний: власне *операційний* – музикантська творчість (виконавство) і *педагогічно-процесуальний* (уміння ефективної художньо-педагогічної комунікації з учнями, методичні уміння)

Духовно-ціннісний, що охоплює розвиненість комплексу музичних здібностей та особистісних якостей – вольових, етичних, інтелектуально-творчих.

У такому тлумаченні культурна компетентність як одна із ключових для людини будь якої професії набуває стрижневого значення для вчителів мистецтва і «зливається» з предметними фаховими компетентностями.

Висновки з першого розділу

Здійснений у розділі аналіз поняття компетентності і компетентнісного підходу, зокрема стосовно освіти України, Європи, Китаю, дав підстави для висновку про ідентичність формування поняття у світовій науці з урахуванням особливостей освітніх систем різних країн.

З'ясовано, що компетентнісний підхід в освіті всіх країн утверджує себе невід'ємно від суб'єктно-діяльнісного, особистісно орієнтованого, аксіологічного, комунікативного. Показано, що в освіті Китаю в компетентнісному підході акцентовано три основні аспекти до підготовки фахівця: ідеологічне виховання і всебічний розвиток людини; її інтелектуальний та фізичний розвиток, а також соціальна відповідальність, інноваційність, практичні навички.

З'ясовано, що поняття компетентність логічно уточнити як якість особистості, що розвивається й удосконалюється в навчанні, яке триває впродовж усього життя людини, спрямовується на успішну самореалізацію особистості в конкретній предметній (фаховій) сфері, відповідає вимогам цієї сфери, виявляється у *мотивації* пізнавати та набувати умінь, необхідних для самореалізації та успішної діяльності; *усвідомленні та прогнозуванні* способів реалізації знань та умінь, набутих під час навчання, самоусвідомленні досягнень; готовності і здатності *реалізувати* набуті знання та уміння в конкретній *практичній діяльності*; *ціннісному ставленні* до набутих знань та умінь.

Проаналізовано зміст культурної компетентності як ключової в переліку взаємопов'язаних ключових компетентностей особистості, визначених нормативними документами європейських країн, документів ЮНЕСКО та імplementованих в українську освіту.

Проекція зазначеного «компетентнісного комплексу» особистості на сутність культурної компетентності дозволяє на підставі широкого спектру тлумачень феномену «культура» позиціонувати культурну компетентність як

системоутворювальну стосовно решти ключових компетентностей – як таку, що вбирає і «перетворює» зміст інших ключових компетентностей та одночасно наскрізно інкрустується в цей зміст. А отже, культурна компетентність є «міждисциплінарною» за своїм змістовим наповненням.

Мистецтво визнається стрижневим об'єктом пізнання особистості у процесі формування культурної компетентності та в її змісті.

На підставі аналізу змісту фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва запропоновано уточнене визначення культурної компетентності як набутого особистісного інтегрального утворення, що охоплює всі фахові предметні сфери підготовки і концентрується в стрижневих для всіх цих сфер особистісних характеристиках, високий рівень прояву яких гарантує успішну самореалізацію в музично-педагогічній професії, а саме:

- у музичній і загально художній розвиненості майбутнього вчителя, його націленості на художнє пізнання, розширення ціннісної сфери і мистецького світогляду;
- у розвиненій мотивації і ціннісному ставленні до вчительської професії;
- у готовності самовдосконалення у технологічних прийомах музичної (виконавської) і музично-педагогічної діяльності і прогнозування саморозвитку
- у відкритості до різнопланової мистецької комунікації.
- Виокремлено і схарактеризовано зміст компонентів структури культурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва (емоційно-мотиваційного, когнітивного, діяльнісного, духовно-ціннісного).

Таким чином, у першому розділі розв'язано перше і друге завдання дисертації.

Матеріали розділу висвітлено в публікаціях авторки дисертації:

Чжоу Тинтин, Комаровская О.А. Культурная компетентность в системе ключевых компетентностей педагога искусства. *«XII-е Боранбаевские*

чтения: *цифровизация и устойчивое развитие университетского образования в честь 25-летия КАЗНУИ*. Матер. Межд.науч.-практ. конф. Казахского национального университета искусств. Астана: «Булатов А.Ж.» ЖК, 2023. 300 с. (С.5-10).

Чжоу Тінтін. Компетентнісний підхід в освіті Китаю. *Розвиток особистісного потенціалу учнівської молоді як чинник її соціального зростання*. Матеріали всеукраїнського симпозіуму-практикуму 26 травня 2021 року Біла Церква 2021С. 96- 99.

Чжоу Тінтін. Культурна компетентність як результат фахової підготовки вчителів музичного мистецтва. *Молодь і ринок* №5-6 (191-192), 2021. С.177- 182. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.239355>

РОЗДІЛ 2.

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІСТОРІЇ МУЗИКИ

У розділі розглянуто методичні передумови (культурно-компетентнісний потенціал комплексу історико-музикознавчих дисциплін у проєкції професійних вимог до сучасного вчителя музики, педагогічні принципи і педагогічні умови (2.1) та поетапна методика формування культурної компетентності майбутніх учителів музики, яка вибудована на дотриманні визначених принципів з реалізацією обґрунтованих педагогічних умов (2.2).

2.1. Культурно-компетентнісний потенціал історико-музикознавчої підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та педагогічні принципи й умови його реалізації

У параграфі розглянемо методичні передумови формування культурної компетентності майбутніх учителів музики, виходячи з того, що розробленню методики має передувати окреслення потенціалу курсів історії музики, а далі – обґрунтування педагогічних умов його реалізації, для чого і буде розроблятися методика.

Отже, звернімося до **культурно-компетентнісного потенціалу історико-музикознавчої підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.**

Як зазначалось в 1.1, на підставі переліку ключових компетентностей в Рекомендаціях Ради Європи (2006) [116], аналізу джерел [32; 58; 95 та ін.] культурну компетентність у дисертації запропоновано тлумачити як міждисциплінарну і системоутворювальну щодо решти компетентностей,

оскільки вона пронизує їхній зміст і водночас вбирає його. Виходячи з цього, важливо ще раз наголосити, що для вчителів музичного мистецтва культурна компетентність є фаховою, постає як особистісне інтегральне утворення, що віддзеркалює підготовленість з усіх напрямів – історії і теорії музичного мистецтва, виконавства, музично-педагогічної підготовки, охоплюючи знання та уміння, ціннісне ставлення до того, що пізнається, і до професії, готовність і спроможність застосовувати набуте на практиці, передусім у діалозі з іншими, що є сутністю діяльності педагога-музиканта. Водночас, набуття культурної компетентності розширює межі підготовки в одному виді мистецтва. Для вчителя музики це «вихід за межі» музичного мистецтва в театр, живопис, кіно, танець, архітектуру та інші [193]. Тобто, визначаючи методичні передумови, суттєво ще раз підкреслити, що сформованість культурної компетентності виявляє себе в музичній і загально художній розвиненості; мотивації до пізнання й ціннісному ставленні до професії вчителя музики, який є вчителем мистецтва; готовності удосконалюватись в музикантській і педагогічній діяльності та прогнозувати саморозвиток; у відкритості до мистецької комунікації в професії [55; 59].

Тому далі розглянемо, в який спосіб вивчення історії музики інтегрує всі аспекти фахової підготовки майбутніх учителів музики і створює цілісне підґрунтя для такої підготовки в різних напрямках. Тобто проаналізуємо, наскільки вивчення саме історії музики можемо розглядати як змістову основу та імпульс для формування культурної компетентності.

Одразу ж внесемо уточнення щодо змісту поняття «історія музики». В науковій музикознавчій літературі термін вживається у двох аспектах: по-перше, «історія музики» як наука, по-друге, «історія музики» як навчальна дисципліна.

Учені [155] з'ясували, що вперше термін «історія музики» був застосований в трактаті Сета Кальвізіуса «Про початок музики та її розвиток» у 1600 році; сучасна ж наука «історія музики» охоплює низку дослідницьких напрямів, котрі викристалізувались за різними принципами –

хронологічним, національно-географічним, жанровим тощо; крім того є поділ ієрархічний відповідно до методології історичного музикознавства (власне історія музики) та допоміжні музично-історичні дисципліни (музичне краєзнавство, джерелознавство та інші). Предметом же науки «історія музики» постає, як зазначає Ю.Чекан, «процес змін інтонаційного образу світу, факти, фази та фактори цього процесу» [155, С.23, С.24]. Відповідно в закладах музичної освіти з'явилися навчальні курс з єдиною «кореневою» назвою «історія музики», але з уточненнями – історія західноєвропейської музики, історія української музики, історія музики різних регіонів світу (як рідної для цих регіонів), історія сучасної музики тощо, які забезпечуються навчальними програмами, методичними матеріалами, підручниками, посібниками, доповнюються численними монографічними дослідженнями, науково-популярною літературою, довідниково-енциклопедичними виданнями тощо. Як зазначає О.Сокол, історія музики як музикознавча наука є галуззю знання «про явища музичної культури різних епох та періодів, різних країн та народів, взятих у процесі та єдності з усіма явищами людського життя» [132, С. 94. Курсив наш.-Ч.Т.].

Крім того, суттєво, що саме поняття «історії» як науки не є законсервованим; оскільки значною мірою її сутність залежить і визначається підходами до трактування, що у свою чергу детерміновано динамічними соціокультурними чинниками. Разом із тим, змінюється і власне музикознавчий інструментарій, оскільки змінюються і форми побутування музики, особливо в сучасних реаліях: поряд із філармонійними концертами музика звучить в кіно, на телебаченні, поширюється через соціальні мережі тощо; стрімко розвивається система музичної індустрії як індустрії шоу; відбувається свого роду «злиття» музики «академічної» і так званої «розважальної». А отже з'являються нові аспекти виокремлення музикознавчих «субнаук» (наприклад, історія електронної музики) [156].

У ХХІ ст.. відбулася й зміна у звуковому середовищі звичної для музикознавчих досліджень ХХ століття інтонаційної парадигми: так,

сучасний звуковий простір характеризується вже не як «інтонація епохи» (за Б.Асаф'євим), не як «епоха інтонацій» (за В.Медушевським стосовно ХХ століття), а, як вказує Ю.Чекан, «хаотична інтонаційна багатокладність, зумовлена процесами глобалізації, кризою європоцентризму, революційними зрушеннями в каналах комунікації та процесами міграції капіталу. Нові реалії сьогодення змушують нас інакше поглянути і на свідчення минулого» [155, С.28].

Тезово наведений музикознавчий погляд на «історію музики» як науку зумовлює і зміст курсів з історії музики як навчальної дисципліни, що цілком логічно.

Як зазначає В.Редя, «завдання історії музики і як науки, і як навчального предмету – встановити логіку музичного процесу, логіку зміни музичних стилів» [114, С. 60], а власне історія музики є «людським минулим у його музичній проєкції» [там само].

Відтак, предмет історії музики як комплексу навчальних дисциплін охоплює систему історичних дисциплін, що досліджують і висвітлюють факти, явища духовного життя людини крізь призму музично-творчого контексту людського буття з урахуванням національної специфіки, у співвідношенні із світовим музичним і загальнокультурним контекстом [86].

Проаналізуємо детальніше, що являє собою історико-музикознавча підготовка педагога-музиканта. Зокрема розглянемо *культурно-компетентнісний потенціал* історико-музикознавчої підготовки, насамперед наскільки вона спроможна створити базу для широкого розуміння історико-стильових процесів самого музичного мистецтва і ширше – художньої панорами в цілому, зв'язку музики з різними сферами знання і життя тощо, тобто наскільки в історико-музикознавчій підготовці закладено фундамент для формування культурної компетентності вчителів музичного мистецтва.

Як правило, вивчення історії музики спрямоване на осягнення смислів музичного мистецтва, що розкриваються в історичному поступі із залученням знань з основ теорії музики.

В українських вишах історія музики охоплює розділи українського музичного мистецтва від витоків до сьогодення, західно-європейського і американського мистецтва, музики східних культур, також від витоків з урахуванням специфіки музичного мистецтва різних культурних регіонів і країн світу. Окремими розділами постає вивчення різних аспектів фольклору, етномузики, причому як рідної, так і інших національних культур. Також окремо вивчається величезний і відкритий пласт сучасної музики аж до сьогоднішнього дня.

Відтак, *по-перше*, уможлиблюється осмислення студентами-музикантами зв'язків між цими культурами через музику – у встановленні спільного і відмінного, у спрямуванні на розуміння і повагу та самоповагу через самоідентифікацію в музиці. Тобто, йдеться про досягнення музичних явищ як за *вертикаллю* (в хронології процесів), так і за *горизонталлю* – географічному і культурному просторі в одних часових межах.

Вивчення музичних феноменів неможливо поза формуванням аналітичних умінь, передусім стосовно аналізу музичних текстів у широкому розумінні – виразових засобів, особливостей жанрів, форми, закономірностей драматургії, зрештою стилю як інтегранту всього зазначеного.

По-друге, занурення в загальнокультурний простір як контекст для осмислення музичних процесів і конкретних творів невід'ємне від присутності в цьому контексті інших видів мистецтва – також із своєю специфікою виразових засобів, що, як і музика, визначаються цим контекстом; отже, між цими мистецтвами і музикою також виявляються спільні особливості.

Розуміння цього вчителю музики є важливим також і з огляду на майбутню самореалізацію як учителя мистецтва і утвердженням в системі мистецької освіти інтегрованого підходу до навчання учнів мистецтва, коли в центрі світоглядних орієнтирів постає синтез мистецтв. Як зазначає О.Комаровська, спираючись на психолого-педагогічні та естетико-мистецтвознавчі дослідження (Л.Левчук, Л.Масол, О.Рудницька, Г.Шевченко

та ін.), в мистецькій педагогіці синкретизм і похідний від нього і синтез мистецтв стали естетико-мистецтвознавчим підґрунтям для методичного забезпечення поліхудожнього підходу до мистецької освіти, що з психологічного погляду пояснюється синестезійністю сприйняття світу людиною внаслідок взаємовпливу візуальних, слухових та інших образів мистецтва та інтегративною природою осягнення художніх смислів» [128, С.914-915].

Набуття аналітичних умінь стосовно музичних феноменів під час вивчення історії музики, що має глибокі зв'язки із набуттям таких само аналітичних умінь щодо творів інших мистецтв, визначає вимогу для педагога-музиканта навчитись концентрувати спільне і відмінне «навколо» музичних творів та явищ для збагачення саме музикознавчого аналізу і пізнання музики.

Таким чином, вивчення історії музики спирається і збагачується завдяки пізнанню інших видів мистецтва, на основі діалогічного їх сприйняття.

По-третьє, уміння такого широкого аналізу музичного твору невід'ємне не лише від суто музикознавчої, а й від виконавської інтерпретації – її переконливості, обґрунтованості, достовірності стилю виконання, зрозуміло, що з огляду на індивідуальність кожного виконавця. Адже пошуки виконавцем інтерпретаційного рішення твору завжди відштовхується від сприймання і вербального аналізу.

По-четверте, хронологічний вектор осмислення музичних явищ неминуче передбачає занурення в процеси світової історії, оскільки, як відомо, мистецтво, музичне зокрема, є часто відображенням історичних подій, реагуванням на них – у сюжетиті й тематизмі, музичному інтонуванні, виборі жанрів, у стильових особливостях тощо. Зрештою, народження і трансформація художніх стилів і напрямів завжди є безпосередньою відповіддю на історичні процеси і виклики, навіть якщо автором не

окреслюється програма твору, наприклад, через осмислення філософських аспектів, що стоять «за подією».

Відтак, музичні твори і явища постають не лише в історико-хронологічному розгортанні і контексті, а й в *соціальному*.

У такий спосіб, музика як мистецтво і соціальне явище спрямовує пізнання студентів у контекст її зв'язку з *історичною наукою*.

По-н'яте. Крім того, історія музики в усіх своїх розділах передбачає не лише аналіз історичних передумов для суто мистецьких трансформацій, а й зв'язок з відкриттями в різних сферах *наукового знання*, чому є чимало прикладів з історії мистецтва.

Цікавими є приклади зв'язків мистецтва і математики, хімії, фізики, оптики, акустики, географії, екології тощо. Ці зв'язки також дають відповіді на численні запитання, що криються саме в музичних текстах, як і в художніх текстах інших мистецтв.

Шосте. Цікавим аспектом, дотичним до вивчення історії музики, є мистецька *термінологія*, яка передбачає елементарні знання *іноземних мов*, а також розуміння того, чому, припустимо, музична термінологія має італійське і німецьке походження (в класичному сегменті), англійське – щодо сучасного мистецтва, а, припустимо, класична хореографія – французьке, театральне мистецтво – давньогрецьке і давньороманське тощо. Занурення в мистецьку термінологію через мовні ознаки також спонукає до осмислення історико-культурних витоків певних мистецьких явищ.

Сьоме. Осмислення музичних творів, зокрема, рефлексія їхнього впливу на публіку в певні часи, крім усвідомлення історичних і соціальних передумов, безумовно пов'язане із *музичною психологією*, яка значною мірою пояснює поведінку аудиторії певної доби, успіх або провали музичних шедеврів тощо. Для розуміння творчості митців важливими є також знання з психології творчого процесу, психології сприймання.

Восьме. Для усвідомлення музичних явищ суттєве підґрунтя складають ті *філософські погляди та естетичні концепції*, які не лише притаманні

певному історичному періоду і певній країні, а й складають світогляд конкретного митця, чия творчість є предметом вивчення.

Величезна кількість світового мистецтва загалом і музики зокрема пов'язані з різноманітними *філософсько-релігійними учіннями*, ознайомлення з якими проливають світло на приховані у творах сенси і підтексти.

Дев'яте. Сучасне музичне життя потребує від музикантів знання з *менеджменту* музичної справи, способів поширення культурних надбань, музичної і загальномистецької інфраструктури; проте вивчення менеджменту, яким він був у різні часи, як і ознайомлення з інфраструктурою музичного життя різних країн або міст, також відкриває розуміння мистецьких процесів у різні епохи, не лише в нашу добу.

Десяте. Пізнання сучасного музичного мистецтва тісно пов'язано із *технічним прогресом* не лише як сфери поширення музики, а й як творення нової звукової виразності, як наприклад, електронна музика тощо.

Виокремлені десять позицій фактично збігаються із тими компетентностями, що визначені як базові життєві для кожної людини та акумулюються в змісті культурної компетентності, а отже для майбутніх учителів музичного мистецтва вони мають стати і особистісним надбанням, і професійним, зокрема й професійно-педагогічним, оскільки їх доведеться формувати в майбутніх учнів.

Таким чином, саме інтегральний характер культурної компетентності, яку формуємо в майбутніх учителів музичного мистецтва, зумовлює стрижневу роль історико-музикознавчої підготовки саме завдяки так званій компетентнісній всеохопності в її змісті всіх виокремлених позицій культурно-компетентнісного потенціалу історико-музикознавчих дисциплін.

Підсумуємо. В українських вишах курс історії музики є розгорнутим, охоплює зарубіжну і українську музику в хронологічній послідовності та з урахуванням жанрів, національних музичних культур, творчості митців тощо, але, зрозуміло, що з певною варіативністю в структуруванні, виборі персоналій і творів тощо.

Однак, щодо залучення інших мистецтв, то це, зазвичай, лише частково присутнє в навчальних планах українських вишів стосовно підготовки майбутніх учителів музики, переважно у вигляді факультативних курсів або курсів за вибором (про що свідчить інформація з офіційних сайтів закладів; спираємось на аналіз, здійснений Юе Їн [196]). Проте зміст шкільної освіти вимагає від учителя музики широкого мистецького світогляду: освітні стандарти в Україні спираються на інтегроване навчання мистецтва; а типові освітні та модельні програми зорієнтовані на курс «Мистецтво», а не окремі предмети. Учитель музики має готуватись до того, аби бути учителем мистецтва, опановуючи музику у зв'язках з іншими мистецтвами та різними проявами життя і знання. Саме цей момент будемо враховувати при розробленні методичних засад формування культурної компетентності через вивчення історико-музикознавчих курсів.

Зазначимо при цьому, що в процесі вивчення історії музики для формування культурної компетентності основну увагу приділятимемо опануванню *змісту* цих курсів, формуванню аналітичних умінь, а особливо умінь застосовувати набуті знання в майбутній професійній діяльності, переважно для навчання мистецтва майбутніх учнів. Звернімо увагу на дослідження О. Комаровської стосовно цілісної фахової підготовленості вчителів музики [56], де автор як раз зазначає освоєння історико-музикознавчого змісту як «слабку» ланку такої підготовки; можемо припустити, що саме цей момент найбільше ускладнює формування культурної компетентності.

У китайській музичній освіті орієнтиром підготовки вчителя музики залишається поглиблене вивчення саме музики [161]. Утім китайська філософія і національний світогляд як раз містить цілісну художню картину світу [197], що створює підґрунтя для цілісного опанування історії музики в контексті мистецтв.

Тобто *культурно-компетентнісний потенціал* історико-музикознавчої підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва ідентичний

компетентнісному потенціалу пізнання мистецтва як сфери творчості людини: аксіоматично, що в художніх образах втілюється все, що людину хвилює.

Отже, такий **культурно-компетентнісний потенціал історико-музикознавчої підготовки** для майбутніх учителів музичного мистецтва полягає:

- в цілісному опануванні логіки музичних процесів, стилів із сучасним розумінням музичних феноменів і цінностей (контекст давнє-сучасне);

- у формуванні цілісних уявлень і про музичні процеси, і про їхній зв'язок з життям та іншими поза мистецькими сферами знання (контекст між мистецький і контекст мистецтво-життя, мистецтво-наука);

- у зв'язках музичного мистецтва з національними традиціями (контекст діалогу культур);

- у взаємозумовленості знань з історії музики і та інших мистецтв з музичним виконавством, музично-педагогічною діяльністю, іншими можливими видами діяльності, які актуальні в сучасному культурному житті (просвітництво, волонтерство, арт-терапія, менеджмент, звукорежисура тощо), (контекст історико-соціальний).

Далі, спираючись на визначений культурно-компетентнісний потенціал історико-музикознавчої підготовки, з'ясуємо ті домінантні **педагогічні принципи**, дотримання яких має сприяти ефективному формуванню культурної компетентності в майбутніх учителів музичного мистецтва. Виходимо з того, що виокремлення (конкретизація) педагогічних принципів дозволить спрогнозувати та обґрунтувати необхідні і достатні педагогічні умови освітнього процесу з вивчення історії музики для формування певних особистісних або професійних якостей його суб'єктів, а далі разом концептуально спрямує розроблення методик для впливу на динаміку якості цього процесу і досліджуваного феномену. Від взаємозв'язку чинників і

залежить досягнення мети підготовки вчителів у будь-якій національній освіті.

Відтак, з попереднього викладу випливає: педагогічними принципами, дотримання яких забезпечить результативність набуття культурної компетентності, є такі:

- *культуrowідповідності і опори на культуrowологічний підхід у підготовці педагога-музиканта, що передбачає посилення фахової підготовки ціннісними смислами пізнання музики, активізацію вироблення особистісного ставлення до музики в контексті інших мистецтв.* «Культуrowологічна спрямованість змісту мистецької освіти реалізується на основі процесуальної змістової складових освітнього процесу» [95, С. 130]; щодо визначення сутності культуrowідповідності, то погоджуємось із Г.Філіпчуком, який стверджує, що для успішного розвитку людині і суспільству потрібними є не лише «засвоєння ключових компетентностей, що є умовою європейського освітнього простору», а насамперед, «виховання людини духовної». У свою чергу, ця теза розшифровується ученим як аксіома того, що «підвалини змісту освіти ґрунтуються на культурі, причому від моральної, естетичної до технологічної і психологічної, а її направленість носитиме гуманістично-інноваційний характер». Відтак, метою національної освіти завжди є зміцнення нації «через опанування нею власної і світової культури», коли людина до того ж робить свій культурний внесок у загально цивілізаційний доробок, що й розвиває у людини культуру не лише мислення, а й почуттів, самореалізує творчі здібності й можливості [146];

- *мистецької і позамистецької інтеграції*, що випливає з викликів сучасного знання до інтегральності і цілісності уявлень тих, хто їх здобуває; а разом це апріорі зумовлено цілісністю людської свідомості; йдеться як про інтеграцію різних видів мистецтва для формування єдиного художнього образу світу, що дає можливість орієнтуватися в складних мистецьких процесах (на що вже вказувалось раніше), а також про інтеграцію мистецтва

з іншими сферами наукового знання, що принципово, оскільки художній образ, створених митцем, це завжди «переправлення» життєвих вражень і виявлення особистісного ставлення до подій, взаємин, природи тощо. Щодо поза мистецької інтеграції, то, як зазначає І. Тукова, «природничі і гуманітарні науки презентують діаметрально протилежні підходи до опису світу. Їхню сутнісну відмінність визначає насамперед об'єкт дослідження: матерія або дух, природа або людина. Однак, попри відмінності у підходах, методологіях, мовах опису, ці дві сфери таки не є герметично замкненими й непроникними одна для одної» [141, С. 27];

- практико-діяльній орієнтованості освітнього процесу і, зокрема, його історико-музикознавчої складової, що означає націленість здобутих знань, аналітичних умінь тощо на виконавську творчість, на педагогічну та інші види професійної діяльності; це впливає із сутності феномену компетентності (єдність знань, ставлення до них і до власних цінностей, ставлення до власних набутих умінь і передбачення способів і сфери їх застосування); дотримання принципу практико-діяльній орієнтованості освітнього процесу стосовно вивчення історії музики означає також вільне оволодіння майбутнім педагогом понятійним апаратом історії музики як науки, уміння пошукової діяльності, передусім, це пошук, відбір («просіювання») інформації, а також медіаграмотність як спроможність виявляти фейки, плагіат, уміти поширювати (популяризувати) інформацію в різний спосіб (як навчальне завдання, підготовка лекцій, доповідей тощо), виробляючи ставлення до неї, розуміючи специфіку аудиторії та вплив музики на аудиторію в конкретній ситуації, уміння формулювати і аргументувати власну думку, виявляти культуру дискусії тощо;

- актуалізації креативних ресурсів особистості, що виявляється у визнанні унікальності і майбутнього педагога-музиканта, і його майбутніх учнів; означає прийняття його інтересів, уподобань, цінностей, а також націлювання майбутнього вчителя на прийняття цінностей «іншого» тощо; особливо це стосується аналітичних інтерпретаційних умінь як практичної

складової історико-музикознавчої підготовки, а також проектування на інші напрями підготовки та майбутньої професійної діяльності;

- *діалогічності* фахової, зокрема історико-музикознавчої підготовки вчителя музики та художнього пізнання загалом; діалог у цьому разі розуміємо як діалог культур в широкому сенсі – міжособистісний (культури особистостей), міжкультурний як діалог між національними культурами, спираючись на концептуальні ідеї В. Біблера щодо діалогу як сутності людського буття загалом [8], ідеї діалогу як самоспілкування (Л.Виготський, Г.Костюк та ін.), тобто діалогу як умови розвитку людини загалом;

- *зв'язку пізнання мистецтва з історією людства та історією країни та національної культури*, що є пріоритетом. На це вказує вже назва дисципліни як інструменту формування культурної компетентності – *історія музики*, що є відображенням соціальних змін і процесів, як і музика (і всі мистецтва) – відображення подій соціального і індивідуального життя.

Усі педагогічні принципи взаємопов'язані; дотримання одного з них означає дотримання інших, опору на них.

Формулюємо *педагогічні умови* формування культурної компетентності як результату вивчення музичного мистецтва курсів з історії музики:

1) організаційне забезпечення опанування цінностей з історії музики націлено на практичне застосування у виконавській, музично-педагогічній, лекторській, менеджерській тощо діяльності, що відбувається, не лише на заняттях з історії музики, а і загалом у культурно-освітньому середовищі закладу/факультету; створення сприятливої атмосфери для цього ;

2) системне спонукання студентів-музикантів до самостійної практичної реалізації змісту історії музики шляхом передбачення і планування своєї індивідуальної участі в мистецькому житті факультету або кафедри саме як процесуально-змістової складової підготовки з історії музики;

3) акцентування в змісті курсів з історії музики **пріоритетності** національного-центрованого погляду на художню картину світу шляхом

встановлення зв'язків знань з музичного та інших мистецтв з історією людства та історією своєї країни;

4) перманентне націлювання студентів-музикантів на самомоніторинг досягнень з історії музики в їхньому зіставленні з іншими набутими ними ключовими компетентностями, які вони змуть застосовувати як під час навчання, так і в подальшій музикантській діяльності.

Як бачимо, педагогічні умови взаємозумовлені й містять об'єднувальну діалогічну основу. Зрозуміло, що виокремлені педагогічні умови мають сенс при врахуванні того, що майбутні музиканти-педагоги здобувають освіту в певному культурно-освітньому середовищі, суб'єктами якого вони є. Тому умовно можемо виокремити й *об'єднувальну педагогічну умову* – формування в майбутніх вчителів музики *установки на комунікацію в культурно-освітньому середовищі*, що охоплює всі напрями фахової підготовки із централізацією на вивченні історії музики:

- художню під час аналітико-інтерпретаційної діяльності творів,
- міжособистісну (в продукуванні та вираженні думок, творчих ідей, виконавських інтерпретацій; у колективній проєктній діяльності, для розвитку організаційних здібностей, самостійності й критичності мислення).

Тобто педагогічні умови вибудовуються ієрархічно і складають комплекс.

Для наочності подамо графічно педагогічні принципи, педагогічні умови історико-музикознавчої підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва (рис. 2.1)

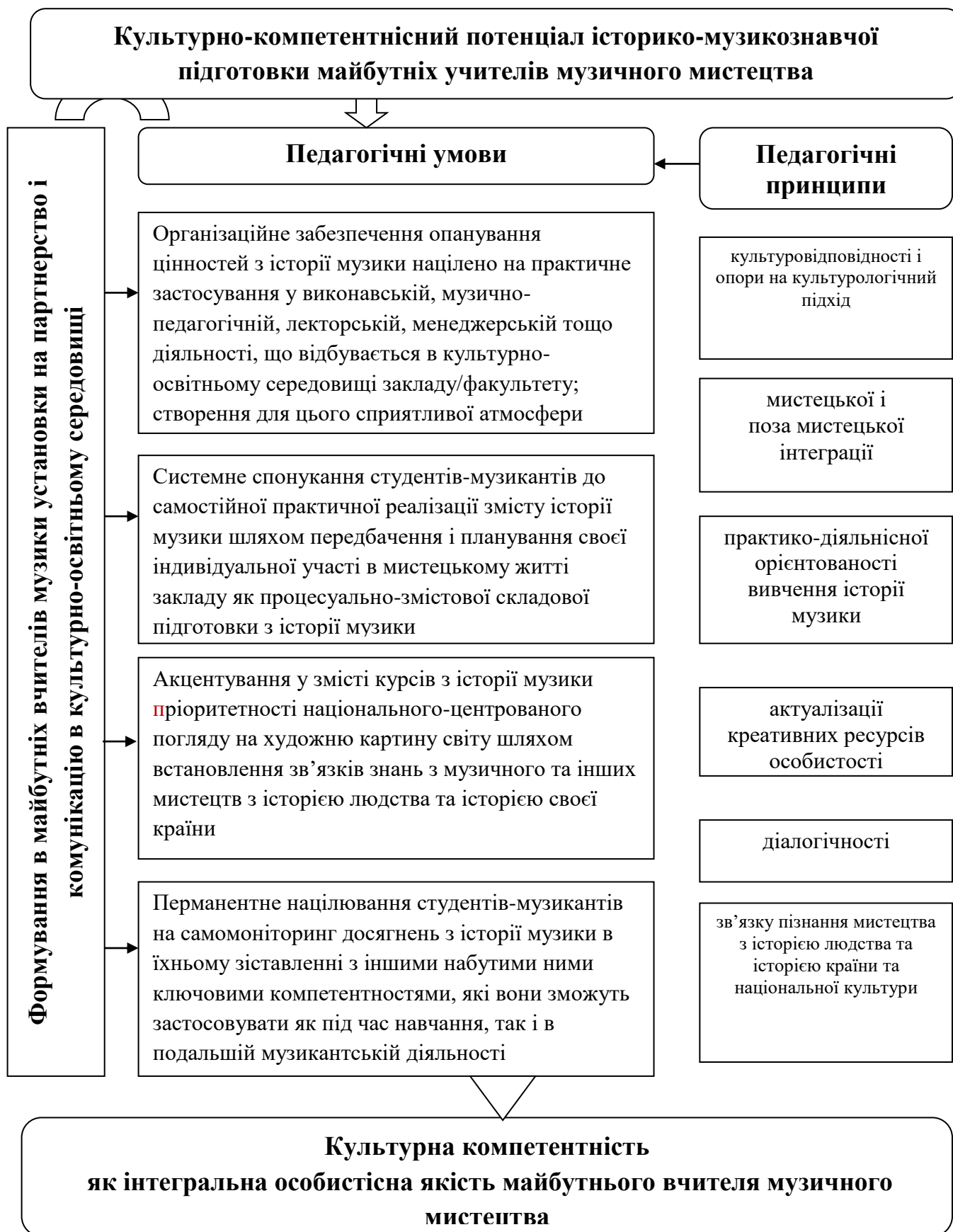


Рис. 2.1. Взаємозв'язок культурно-компетентнісного потенціалу історико-музикознавчої підготовки, педагогічних принципів та педагогічних умов формування культурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Далі проаналізуємо, якими методами і в яких формах має відбуватись вивчення студентами-музикантами змісту дисциплін з історії музики задля формування культурної компетентності, тобто шляхом реалізації культурно-компетентнісного потенціалу такої підготовки та дотримання педагогічних принципів і педагогічних умов.

2.2. Методика формування культурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вивчення курсів з історії музики

Логічно, якщо вибудовування методів і форм, які мають застосовуватись для формування культурної компетентності в контексті дисертації, відбуватиметься шляхом встановлення відповідності між цими методами і формами (їх цілями) та позиціями культурно-компетентнісного потенціалу дисципліни.

Тому, встановлення такої відповідності, дає можливість згрупувати методи і форми за блоками, які відбивають націленість пізнання історії музики в контексті конкретних складових культурної компетентності, що зіставно з іншими базовими компетентностями, стосовно яких культурна є інтегрантом.

Задля формування таких блоків, які насправді є рухомими і можуть об'єднувати «компетентні сні» позиції за іншою логікою (що цілком залежить від бачення експериментатора), об'єднаємо виокремлені в 2.1 аспекти культурно-компетентнісного потенціалу історико-музикозавчих курсів у більш укрупнені методичні блоки для зручності розроблення і використання методів і форм.

Методичний блок 1. Історія музики в контекстному аналізі.

Цей блок передбачає, що студенти-музиканти під час вивчення історії музики занурюються в *загальнокультурний контекст* для пояснення музичних процесів і феноменів, навчаються встановлювати зв'язки між художніми культурами через музику за вертикаллю (хронологією процесів і

народження певних музичних явищ) та горизонталлю (зіставлення музичних явищ у географічному просторі в одних часових межах);

- проводити аналогії між творами *різних видів мистецтва*, наприклад які презентують один стиль, одну національну культуру тощо – також як у хронологічному ракурсі, так і в одному часовому проміжку тощо.

- навчаються розглядати музику, зокрема історію музики в загальноісторичному контексті, а саме встановлювати причинно-наслідкові зв'язки й *розуміти процеси і явища в музиці як детерміновані історичними подіями* – як загальносвітовими, так і тими, що стосуються конкретної країни та культури, яку презентують певні митців і твори;

- ознайомлюються з різними філософськими ідеями і концепціями, адже аксіоматично, що мистецтво, музичне зокрема, завжди становили цілісність з філософськими учіннями і концепціями, оскільки вони мають єдиний предмет дослідження – це людина і її можливості змінювати Світ, роль митця у Світі, мораль і мистецтво тощо, а отже постають як грані світобачення: починаючи від Піфагора і його гармонії сфер до світобачення філософів і митців усіх майбутніх поколінь. Власне мистецтво розглядається філософами і педагогами як один із видів естетичної діяльності людини, а естетика – як філософія мистецтва [40; 41]. Зауважимо, що для китайського мистецтва філософською основою світобачення є учіння Конфуція.

Отже, контекстний аналіз у процесі вивчення історії музики завжди невід'ємний від занурення у філософські основи людського буття і мислення;

- ознайомлюються так само з *релігійними учіннями*, до яких апелює той чи інший твір, що, як правило, розкриває глибинні підтексти творів і творчості митців. Як ми знаємо, значну частку світових музичних і загалом мистецьких надбань становлять твори релігійного змісту; в християнстві такі музичні твори призначені для виконання в церкві під час богослужінь. Утім у сучасній музиці відроджуються і постають в новому прочитанні духовні жанри і форми, які виходять за межі відтворення канонів богослужінь.

Додамо: музика відіграє визначну роль в різних релігійних віруваннях, підпорядковуючись певним канонам, наприклад в ісламі, буддизмі, в системах релігій Сходу тощо.

Тобто ознайомлення з релігійними основами музичних текстів також є важливим для повноцінного вивчення історії музики в контексті набуття культурної компетентності.

Передбачається, що цей процес є перманентним. Щоразу, вивчаючи, творчість певного композитора або певної національної культури, ми спираємось на вже сформовані знання і набутий досвід студентів у пізнанні музики – як на заняттях з історії музики, що передували вивченню конкретної теми, так і на досвід опанування музично-теоретичних курсів, а також на виконавський досвід, досвід сприймання поза освітнім процесом у закладі, проектування методичних способів упровадження набутих знань та умінь тощо.

Таким чином, перший методичний блок передбачає застосування **методів контекстного аналізу музичних творів**, серед яких:

- *метод актуалізації попереднього музично-пізнавального досвіду;*
- *метод кооперації знань з різних розділів курсів теоретичних дисциплін (гармонії, оркестровки, стильового аналізу тощо) для аналізу музичних творів;*
- *метод спонукання до аналогій і порівнянь музичних феноменів (одного жанру, одного сюжету в різних жанрах та в різних композиторах, однієї теми в різні часи тощо).*
- *метод встановлення аналогій між музичними творами та творами інших видів мистецтва, які найяскравіше презентують ту чи іншу історико-культурну добу або національну культуру, яка вивчається в курсі історії музики.*
- *метод аналітичного опанування виразових засобів інших, крім музики, видів мистецтва.*
- *метод аналізу синтетичних художніх образів;*

- метод зіставлення образності та підтекстів музичних творів із філософськими знаннями

Це й методичний блок передбачає задіявання різних форм художнього пізнання – емоцій і переживань образності творів, рефлексивних умінь, пошукової діяльності, діяльності олюднення набутого власного досвіду, критичного мислення в оцінюванні інформації тощо.

У такий спосіб за допомогою згаданих методів відбувається вплив на всі компоненти змістової структури культурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, зрозуміло, що з урахуванням набутого навчального досвіду

Форми роботи, які вбачаються доцільними в цьому методичному блоці, – це дискусії, групові міні-проекти, театралізовані презентації творів, підготовка театралізованих сценаріїв, які спрямовані на практичне опанування музичних феноменів, біографій митців тощо, уявні діалоги між митцями та інші, які актуалізуватимуть художню емпатію та рефлексію, удосконалюватимуть практичні дії, сприяючи пізнанню.

Методичний блок 2. Історія музики в єдності музикознавчого і виконавського, методичного аналізу музичних творів.

Вивчення історії музики так чи інакше виявляє свою результативність у донесенні здобутків до інших. Для студентів-музикантів як презентація результатів опанування історії музики пріоритетами є:

- вербальна форма, що притаманна діяльності студентів саме під час вивчення дисципліни; така вербальна форма олюднення набутого досвіду знань зазвичай супроводжується різними невербальними прийомами (жестами, мімікою тощо), які виявляють індивідуальність кожного здобувача освіти і є важливими для майбутньої професії, а вожночас потребує володіння і культурою мовлення, і уміннями вибудувати драматургію переконливої та емоційної словесної подачі власного бачення того чи іншого музичного феномену задля впливу на інших;

- *виконавська інтерпретація музикознавчого аналізу*, адже зрозуміло, що вербальна інтерпретація музичного твору завжди потребує ілюстрації, що для майбутніх учителів музичного мистецтва сконцентровано саме у виконавстві. Причому виконавські навички можуть задіюватись як фрагментарно, під час занять з історії музики (на семінарах, під час презентації проектів, результатів пошукової діяльності тощо), так і під час занять гри на музичному інструменті, вокалом, диригуванням тощо: здобутий під час вивчення історії музики досвід осмислюється і використовується у процесі пошуку виконавських інтерпретацій творів, які не обов'язково вивчалися в контексті дисципліни, збагачуючи музикантський досвід виконавця;

- *часткова методична інтерпретація*, що стосується творів, які можуть використовуватися в різних ситуаціях майбутньої педагогічної діяльності, передусім у плануванні уроків мистецтва з учнями школи.

Відтак, другий методичний блок передбачає застосування й відповідних ***методів інтерпретації музичних творів:***

- *метод проєкції* музикознавчого аналізу на виконавський
- *метод методичного прогнозування* залучення творів до педагогічної практики
- *метод драматургії мовлення* під час вербальних і поза вербальних інтерпретацій;
- *методи усвідомленого потрактовування музичної термінології* для пояснення історико-музичних/мистецьких процесів;
- *метод само презентацій результатів пошукової музикознавчої діяльності*

Як бачимо, другий методичний блок також передбачає задіювання різних форм художнього пізнання, але пріоритетно знання та операційні вміння з олюднення знань, креативності критичного мислення в оцінюванні інформації тощо.

У такий спосіб за допомогою згаданих методів відбувається вплив також на всі компоненти змістової структури культурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, але пріоритетно і цілеспрямовано на діяльнісний та когнітивний.

Форми роботи, які вбачаються доцільними в цьому методичному блоці, – це виконавські презентації творів, підготовка міні доповідей, влаштування міні конкурсів на кращу «методичну розробку», на кращу драматургію інтерпретації тощо.

Методичний блок 3. Музика і наука.

Цей блок передбачає формування культурної компетентності через встановлення зв'язку музичного мистецтва з іншими сферами життя і знання – з психологією (музичною психологією і психологією людини, психологією творчості), природничими науками, з екологією тощо. Важливо, щоб встановлення у свідомості студента таких зв'язків не відбувалося штучно, а випливало із змісту опанованих творів. Натомість майже завжди існує площина для таких зв'язків, що важливо використовувати для збагачення саме художнього пізнання. Як приклади музичних творів такого плану можна навести: А.Онеггер Пасифік 231 (математика, техніка), Ч.Айвз «Запитання без відповіді» (музика і космічні відкриття), Дж.Кейдж «Літанія для кита» (музика і природа, музика і екологія); власне цей ряд нескінченний. Значний інтерес у цьому плані становлять приклади обдарування людини в мистецтві та різних науках.

Встановлення зв'язків між вивченням музичного мистецтва і зануренням в закономірності функціонування музично-концертної, театральної інфраструктури міст і країн у різні часи, як і занурення в психологію людини, в елементарні знання соціальної психології тощо, сприятиме розумінню долі того чи іншого твору, розвиватиме організаційні, менеджерські спроможності, тобто занурює в соціальні аспекти формування культурної компетентності.

Отже, третій методичний блок передбачає застосування **методів**:

- метод залучення знань і відомостей з різних наукових сфер для пояснення образності музичного твору;
- пошуковий метод для пояснення взаємовпливу музики/мистецтва та науки задля розкриття художньої образності (пов'язано з попереднім методом):
 - метод зіставлення технічних відкриттів з музичними відкриттями (появою нових стильових напрямів, жанрів, способів музичного висловлювання тощо);
 - метод аналізу творів у проекції на психологію їх сприйняття в різні часи;
 - методи прогнозування впливу музичних творів на аудиторію;
 - методи моделювання ситуацій побутування музичних творів.

Таким чином, завдяки застосуванню методів третього методичного блоку відбувається вплив на всі компоненти культурної компетентності, але спрямовано на діяльнісний.

Доцільними **формами роботи** цього методичного блоку визначаються:

- входження в роль менеджера під час моделювання мистецьких подій із творами, які вивчаються;
- моделювання поведінки публіки різних часів у сприйманні музичних творів;
- створення презентацій з інтегрування музичних та наукових аспектів.

Зазначимо, що так чи інакше, через набуття знань в емоційному переживанні та пріоритетно практичному опрацюванні (що закладено в усі методичні блоки) неминуче збагачується духовно-ціннісний компонент культурної компетентності.

Принципово, що вивчення історії музики за виокремленими блоками відбувається не послідовно, а симультанно, тобто ці аспекти стосуються всіх музичних творів і явищ, що вивчаються в курсі історії музики, однак із врахуванням художньо-образної, стильової специфіки конкретного твору,

конкретних пізнавальних задач (визначаються викладачем), досвідом студентів тощо.

Тому методи і форми опрацювання певного твору, музичного феномену є такими, що запроваджуються в різних методичних блоках, переслідуючи одразу ж декілька цілей.

Також зрозуміло, що крім комплексу базових компетентностей, на яких засновані методичні блоки, майбутні вчителі музики наскрізно розвивають і суто фахові предметні компетентності, притаманні дисципліні історії музики, що полягають в оволодінні прийомами аналізу музичних творів із залученням знань та умінь з усіх музично-теоретичних дисциплін (знання засобів виразовості, жанрів і форм, стилів, знання власне музичних творів, передбачених навчальною програмою, ознайомлення із творчим шляхом композиторів тощо). Зрозуміло, що аналітико-інтерпретаційні уміння базуються на розвиненому сприйманні музики, знанні та вільному застосуванню термінології тощо. Музикознавча підготовка майбутніх учителів музики передбачає дослідницьку компетентність, а також розвинену здатність комунікації та само презентації результатів пошуку.

Отже, важливо враховувати, що кожен методичний блок охоплює методи і форми, які спрямовано діють на кожен компонент культурної компетентності в цілому, як інтегрального, синергетичного феномену.

Припускаємо, що саме в такий комплексний спосіб і буде повноцінно реалізовано культурно-компетентнісний потенціал дисципліни, що в підсумку і є ціллю її опанування.

З іншого боку, маємо враховувати циклічність застосування методичних блоків, що вибудовується за розділами дисципліни: історія вітчизняної музики (в хронологічному поступі і у співвіднесенні з історією зарубіжної музики – також у хронологічному поступі), а також історія сучасної музики, яка нині традиційно запроваджена як окремий розділ курсу, що охоплює найновітніші явища вітчизняної та зарубіжної музики.

Зауважимо, що в підготовці вчителів музичного мистецтва в Китаї діють аналогічні підходи.

Разом із тим, у межах усього курсу історії музики, що триває декілька семестрів (розподіл часу здійснюється на розсуд кожного закладу) також виокремлюємо етапи, що розглядаємо як етапи опанування не стільки музичних творів, скільки формування умінь аналізувати музичні твори за виокремленими методичними блоками (тобто за компетентнісними ознаками) і застосовувати набуті знання та уміння в кожному циклі, спираючись на попередньо здобутий навчальний досвід.

Такими *етапами* логічно постають:

1) *етап уведення в компетентні сну проблематику освоєння курсів з історії музики*: відбувається ознайомлення з особливостями культурно-компетентнісного потенціалу дисципліни, окреслюються задачі опанування змісту курсів, розпочинається формування відповідних аналітичних інтерпретаційних умінь. Можемо припустити, що такий етап логічно триває від першої лекції/семінару до завершення вивчення змісту певного розділу (наприклад, семестр, до контрольного зрізу);

2) *етап удосконалення аналітично-інтерпретаційних музикознавчих знань, емпатійних здібностей, рефлексійних та практичних умінь*: відбувається активізація самостійної пошукової діяльності студентів-музикантів у межах задач кожного методичного блоку, яка слугує практико-діяльнісним підґрунтям для освоєння знань, ціннісного привласнення, формування умінь застосовувати їх у різних ситуаціях освітнього процесу, зокрема у виконавстві, організації мистецьких подій як у поза аудиторній роботі, педагогічній практиці тощо. Так само можемо припустити, що цей етап є найтривалішим і перманентно охоплює фактично весь період вивчення дисципліни.

3) *етап рефлексії і спонукання до саморефлексії компетентнісних здобутків*: виявляються уміння само оцінювання – набутих знань, способів дій та їх усвідомленого можливого застосування тощо. Як правило, цей етап

збігається в часі з вивченням останнього (за навчальним планом) розділу дисципліни, однак паралельно ще триває і попередній етап: аналітично-інтерпретаційні музикознавчі знання продовжують накопичуватись; так само триває удосконалення емпатії, рефлексії, оволодіння практичними діями тощо.

У такий спосіб, розподіл на етапи носить умовний характер: акцентуються стрижневі задачі етапу при тому, що розв'язуються і завдання попереднього етапу.

Зауважимо, що описані етапи охоплюють досить тривалий період (семестр або декілька семестрів – залежно від навчального плану). Тобто внутрішня логіка етапів застосування методики є циклічною, оскільки всередині кожного етапу аналогічно виокремлюємо і мікроетапи вивчення кожної теми, підтеми, твору тощо, проходження яких також носить перманентний циклічний характер. Тобто в середині укрупнених етапів містяться більш подрібнені періоди, через які наскрізно досягаються завдання етапу застосування методики формування культурної компетентності, що фактично ототожнюється із методикою вивчення історії музики.

У такий спосіб процес вивчення історії музики як реалізація її культурно-компетентнісного потенціалу набуває наскізності, наступності й цілісності.

Логіку застосування форм і методів формування культурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва як результату реалізації культурно-компетентнісного потенціалу дисципліни «Історія музики» подаємо на рис. 2.2.

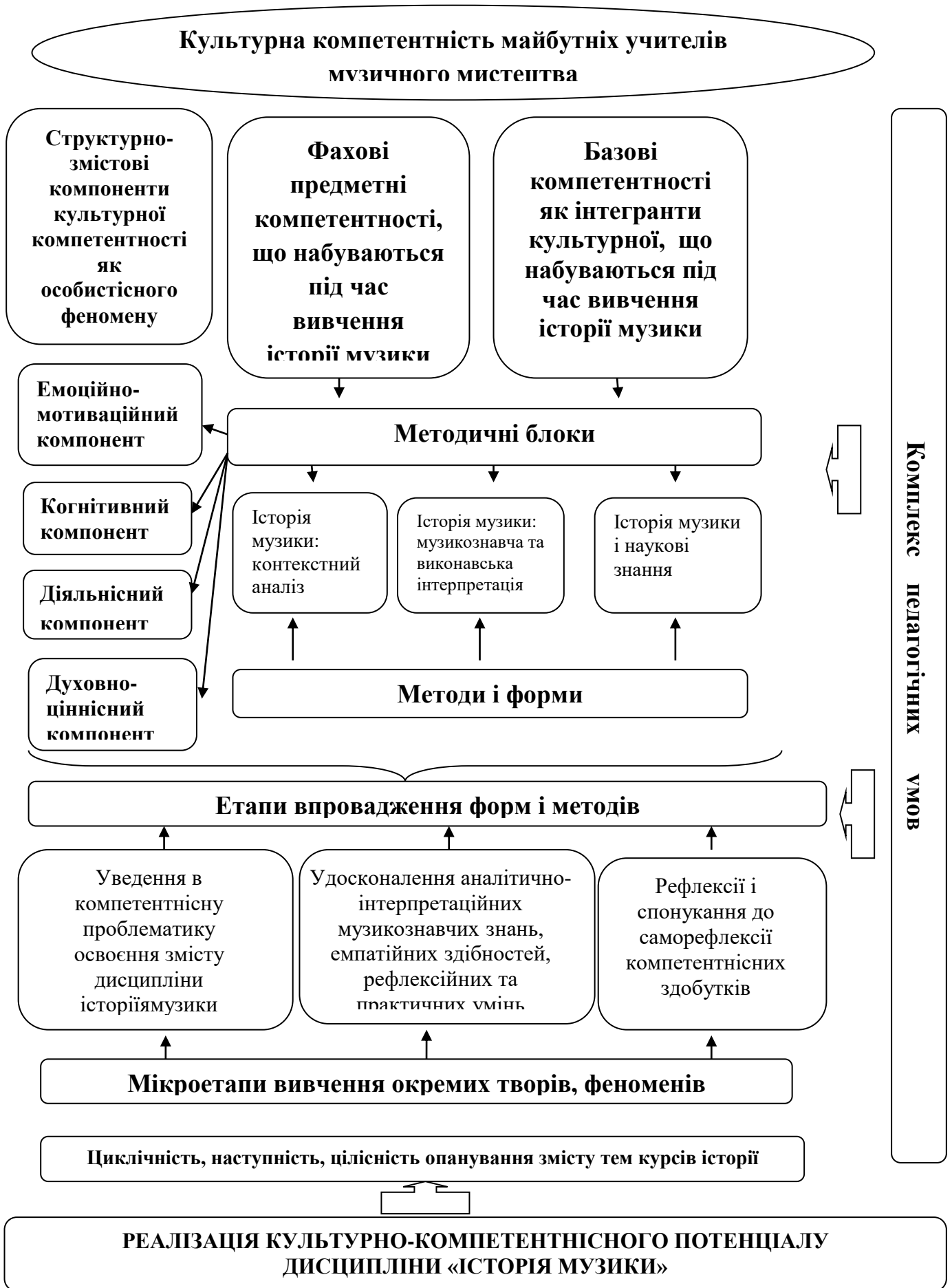


Рис. 2.2. Методика формування культурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вивчення історії музики

На рис. 2. 3 подаємо графічне зображення *структурно-функціональної моделі* формування культурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вивчення історії музики, що містить блоки-концепти:

- *концептуально-цільовий*, що окреслює мету, наукові підходи (компетентнісний, суб'єктно-діяльнісний, особистісно орієнтований, аксіологічний, комунікативний), структурно-змістові компоненти культурної компетентності (емоційно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, духовно-ціннісний), культурно-компетентнісний потенціал дисципліни «Історія музики», що має далі реалізуватись у процесі застосування методичних засад;

- *діагностувальний*, що описує критерії, показники, методики діагностування, прогнозовані рівні сформованості культурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва (* зазначимо, що цей блок буде детально розкритий в третьому розділі дисертації);

- *методичний*, що розкриває зв'язок педагогічних принципів, педагогічних умов, методичних блоків (форм і методів) у поетапному застосуванні спрямовано на позитивні зміни в кожному компоненті культурної компетентності;

- *-результативний*, що має засвідчити досягнення мети - підвищення рівнів культурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва як результат реалізації культурно-компетентнісного потенціалу дисципліни «Історія музики».

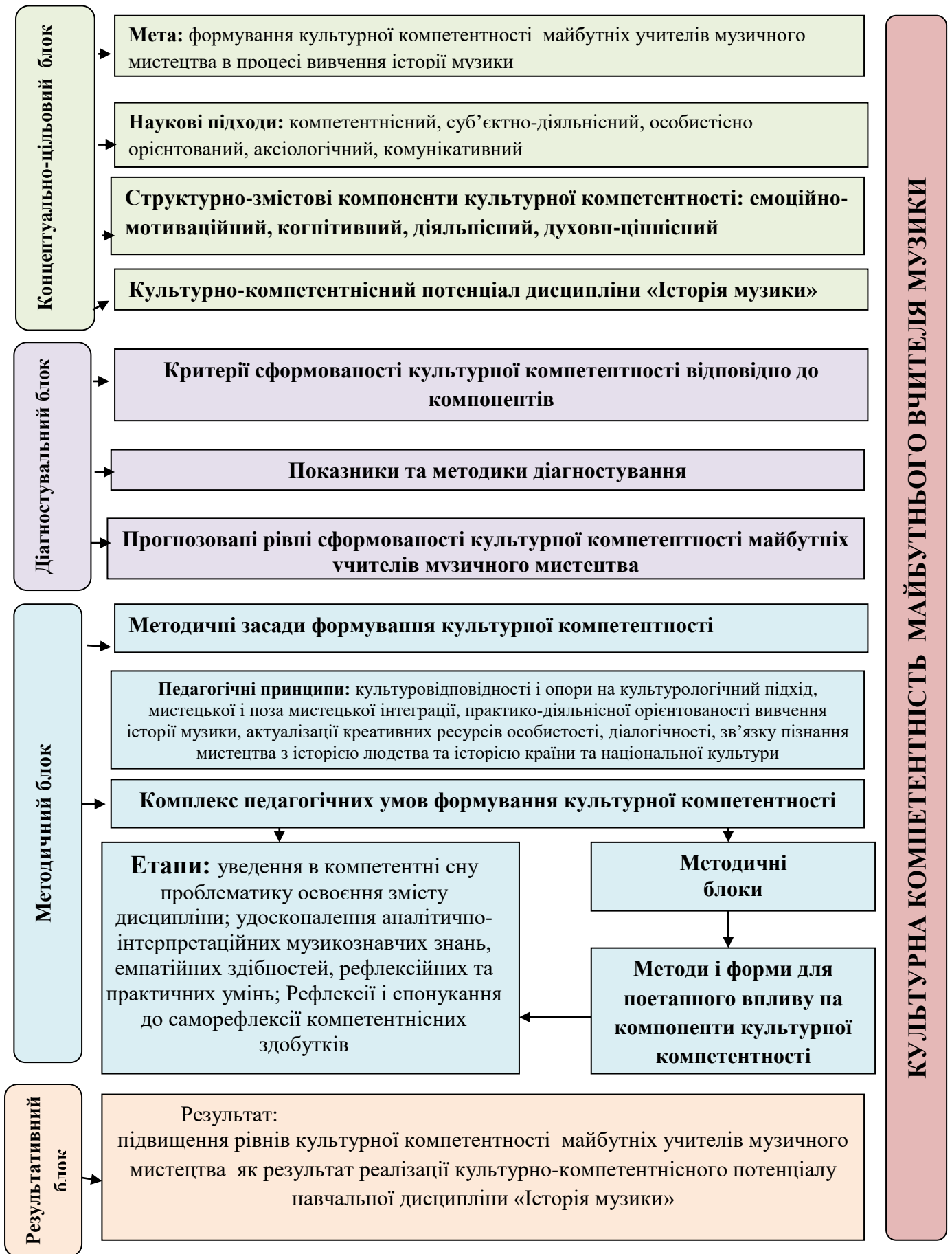


Рис. 2. 3. Структурно-функціональна модель формування культурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вивчення історії музики

Висновки з другого розділу

Розділ присвячений обґрунтуванню методичних засад формування культурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вивчення історії музики (педагогічні умови та методика). Обґрунтуванню методичних засад передувало з'ясування культурно-компетентнісного потенціалу музично-історичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та виокремлення стрижневих педагогічних принципів досліджуваного процесу.

З'ясовано, що культурно-компетентнісний потенціал історико-музикознавчої підготовки майбутніх учителів музики полягає в

- цілісному охопленні історією музики як навчальною дисципліною логіки музичних процесів, стилів від витоків до сьогодення, враховуючи національні традиції, що передбачає сучасне розуміння музичних феноменів і цінностей (контекст давнє-сучасне, контекст діалогу культур);

- у спрямуванні змісту історико-музикознавчої підготовки на формування цілісних уявлень про зв'язок музичних процесів і феноменів із життям та іншими позамистецькими сферами знання (контекст між мистецький і контекст мистецтво-життя, мистецтво-наука);

- у взаємозумовленості знань з історії музики і та інших мистецтв з музичним виконавством, музично-педагогічною діяльністю, іншими можливими видами діяльності, які актуальні в сучасному культурному житті (просвітництво, волонтерство, арт-терапія, менеджмент, звукорежисура тощо), (контекст історико-соціальний).

З'ясування культурно-компетентнісного потенціалу дисципліни «Історія музики» дало можливість конкретизувати і обґрунтувати стрижневі педагогічні принципи, дотримання яких має забезпечити ефективне формування культурної компетентності, а саме це принципи: культуровідповідності і опори на культурологічний підхід у підготовці педагога-музиканта; мистецької і позамистецької інтеграції; практико-діяльнісної орієнтованості освітнього процесу і, зокрема його історико-

музикознавчої складової; актуалізації креативних ресурсів особистості; діалогічності; зв'язку пізнання мистецтва з історією людства та історією країни та національної культури.

Обґрунтовані в розділі педагогічні умови вибудовуються в ієрархію і складають комплекс. Такими умовами є:

- організаційне забезпечення опанування цінностей з історії музики націлено на практичне застосування у виконавській, музично-педагогічній, лекторській, менеджерській тощо діяльності, що відбувається, не лише на заняттях з історії музики, а і загалом у культурно-освітньому середовищі закладу/факультету; створення сприятливої атмосфери для цього ;
- системне спонукання студентів-музикантів до самостійної практичної реалізації змісту історії музики шляхом передбачення і планування своєї індивідуальної участі в мистецькому житті факультету або кафедри саме як процесуально-змістової складової підготовки з історії музики;
- акцентування в змісті курсів з історії музики пріоритетності національного-центрованого погляду на художню картину світу шляхом встановлення зв'язків знань з музичного та інших мистецтв з історією людства та історією своєї країни;
- перманентне націлювання студентів-музикантів на самомоніторинг досягнень з історії музики в їхньому зіставленні з іншими набутими ними ключовими компетентностями, які вони змуть застосовувати як під час навчання, так і в подальшій музикантській діяльності.

Об'єднувальним елементом педагогічних умов є їхня діалогічна основа, що уможливила виокремлення об'єднувальної педагогічної умови - – формування в майбутніх вчителів музики *установки на партнерство і комунікацію в культурно-освітньому середовищі:*

- художню під час аналітико-інтерпретаційної діяльності творів,
- міжособистісну (в продукуванні та вираженні думок, творчих ідей, виконавських інтерпретацій);

- у колективній проєктній діяльності, для розвитку організаційних здібностей, самостійності й критичності мислення тощо).

Методика формування досліджуваної якості в майбутніх учителів музичного мистецтва обґрунтована в єдності трьох методичних блоків («Історія музики в контекстному аналізі», «Історія музики в єдності музикознавчого і виконавського, методичного аналізу музичних творів», «Музика і наука»), які застосовуються симультанно і кожен з яких складається із методів і форм, котрі націлені на певний компонент культурної компетентності, застосовуються впродовж умовно виділених етапів, які мають циклічний характер (етап уведення в компетентні сну проблематику освоєння курсів з історії музики; етап удосконалення аналітично-інтерпретаційних музикознавчих знань, емпатійних здібностей, рефлексійних та практичних умінь; етап рефлексії і спонукання до саморефлексії компетентнісних здобутків), чим забезпечується наскрізність, наступність і цілісність реалізації культурно-компетентнісного потенціалу історико-музикознавчої підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Таким чином, у розділі розв'язано 3 і 4 завдання.

Матеріали розділу відображено в публікаціях:

Чжоу Тінтін. Методичні вектори культурної компетентності в системі ключових компетентностей педагога-музиканта. *Естетика і етика педагогічної дії* зб. наук. пр. / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка 2022. Вип 26. С. 194-205. DOI: <https://doi.org/10.33989/2226-4051.2022.26.273181>

Zhou Tingting, Komarovska Oksana. Pedagogical Principles and Conditions for the Formation of Cultural Competence of Future Music Teachers: The Context of the History of Music. *Intellectual Archive*. Toronto: Shiny Word. Corp. (Canada). 2023. Vol.12 No. 3 (July - September). P.88-97. DOI: DOI: 10.32370/IA_2023_09_7

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА АПРОБАЦІЯ МЕТОДИЧНИХ ЗАСАД ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІСТОРІЇ МУЗИКИ

У розділі описано організацію і перебіг педагогічного експерименту (констатувальний (3.2) і формувальний етапи (3.3)), проаналізовано динаміку сформованості культурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва як результат вивчення курсів з історії музики (3.3); для цього попередньо визначено діагностувальну процедуру (критерії, показники, рівні культурної компетентності. 3.1).

3.1. Діагностування сформованості культурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва

Зрозуміло, що в основі діагностування сформованості культурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва мають бути розроблені відповідні критерії та показники, що застосовуються на констатувальному етапі та під час контрольного зрізу після експерименту із впровадження методики.

Розроблення критеріїв і відповідних показників для замірювання сформованості культурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва з урахуванням змісту історико-музикознавчої підготовки спирається на виокремлену в першому розділі дисертації змістово-компонентну структуру досліджуваного феномену, зокрема емоційно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, духовно-ціннісний компоненти. Це дало підстави для обґрунтування доцільних критеріїв та відповідних показників для замірювання сформованості культурної компетентності в контексті дисертації. Такими критеріями визначаємо: мотиваційно-

культурний; когнітивно-рефлексивний; практико-діяльнісний; ціннісно-змістовий.

Мотиваційно-культурний критерій відповідає змісту *емоційно-мотиваційного компонента* структури сформованості культурної компетентності вчителів музичного мистецтва. За допомогою цього критерію замірятимемо націленість майбутнього вчителя на успіх у майбутній професії через розв'язання музикантських професійних завдань; щодо історико-музикознавчої підготовки – фіксуємо інтерес до музики як мистецтва в контексті історико-культурних процесів (прагнення ознайомлення з новими музичними творами у сприйманні та виконавстві), до музично-педагогічної діяльності як складника особистої культури і культури суспільства, до комунікації щодо музичного мистецтва, що зовні виявляє себе у ініціюванні такої діяльності або участі в різних формах активностей, що запропоновані іншими.

Показниками мотиваційно-культурного критерію визначаємо такі:

- 1) інтерес до музики як мистецтва в контексті історико-культурних процесів, зокрема сучасних;
- 2) ініціативність у поширенні знань з історії музики і сучасних музичних процесів, зокрема рідної культури.

Логічно, якщо замірювання сформованості культурної компетентності відбуватиметься за допомогою опитування (анкетування, тестування), а також аналізу активності студентів-музикантів, до інформування про яке доцільно залучати експертів та вивчати відповідну документацію (фіксація участі майбутніх учителів музики в різноманітних заходах).

Когнітивно-рефлексивний критерій відповідає змісту *когнітивного компонента* структури сформованості культурної компетентності вчителів музичного мистецтва. За допомогою цього критерію фіксуємо теоретичні знання з музичного мистецтва як складової художньої культури; усвідомлення зв'язків музики як мистецтва з іншими сферами людського буття, наук тощо; усвідомлення знань з історії музичного мистецтва з

різними видами музикантської підготовки (виконавством, навчанням учнів, лекторською, науково-дослідницькою тощо).

Відтак, *показниками когнітивно-рефлексивного критерію* визначаємо:

1) міра обізнаності в історії музичного мистецтва у зв'язках із загальними процесами художньої культури;

2) усвідомлення зв'язків між власною музикознавчою підготовкою і самореалізацією у виконавстві, педагогічній діяльності, інших можливих видах діяльності педагога-музиканта.

Доцільними методами діагностування є тестування (для виявлення обізнаності), виконання творчих завдань.

Практико-діяльнісний критерій відповідає діяльнісному компоненту сформованості культурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у його зв'язках з вивченням різних розділів історії музики, націлюючи на вимірювання використання майбутніми педагогами-музикантами зв'язків набутого з історії музики досвіду в інших напрямках професійної підготовки та майбутньої педагогічної діяльності – у виконавських інтерпретаціях, художньо-педагогічній комунікації з майбутніми учнями, тобто наявність відповідних музикознавчо-аналітичних і методичних в окресленому контексті умінь та здатність їх усвідомленого застосування.

Отже, *показниками практико-діялісного критерію* визначаємо:

1) практичні уміння встановлювати зв'язок між досвідом з історії музики та іншими мистецтвами як чинниками єдиного історико-культурного процесу під час поширення музикознавчих знань;

2) системність застосування історико-музикознавчої складової фахової підготовки під час підготовки до виконавських інтерпретацій та в опануванні методики навчання музики майбутніх учнів;

3) регулярність апелювання до позамистецької сфери життя під час музикознавчого аналізу, у виконавських інтерпретаціях, педагогічній, лекторській тощо практиці.

Доцільними методами замірювання обираємо виконання творчих завдань; спостереження за перебігом спрямованої дискусії; педагогічне спостереження із залученням даних від викладачів по класу музичного інструменту/вокалу, з педагогічної практики.

Ціннісно-змістовий критерій зіставний із *духовно-ціннісним компонентом* сформованості культурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Власне, духовно ціннісний компонент, сформованість якого вимірюється за допомогою цього критерію, як зазначалось раніше, є об'єднувальним у структурі культурної компетентності. Ще раз наголосимо, що виходимо з утвердженої логіки утворення будь-якої компетентності: в центрі компетентності лежить цінність; у свою чергу, цінність базується на емоційному сприйнятті будь-якої інформації та її проживанні, а далі – відрефлексуванні; причому суттєвим моментом для виникнення проживання є і первинний «емоційний імпульс» [6] на інформацію і, так би мовити, практико-діяльнісне опрацювання будь-якої інформації; саме завдяки цьому і відбувається привласнення знання, виникає спонука орієнтуватись на нього в життєвій стратегії людини, застосовувати його на практиці і набувати для цього цілком конкретних умінь. Тобто, духовно-ціннісний компонент знаходить свого роду розшифровку в змісті інших компонентів: саме цінність можемо розглядати як необхідну ланку в утворенні компетентності, натомість компетентність, особливо в мистецькій сфері невід'ємна від ціннісного ставлення людини до того, що нею пізнається [55]; але саме ціннісне ставлення створює підґрунтя для формування і розвитку духовності особистості, у свою чергу, «лише цінність своєю духовною силою може змінити таку душевну ситуацію, створити об'єктивну значущість та вибудувати відповідну ієрархію життєвих подій» [6, С.8.]; процитована теза

I. Беха стосується і вчинків людини, і ціннісного ставлення до набуття нею знання та уміння, що є її цінністю. Утім, зрозуміло, що культурна компетентність майбутнього вчителя музики виявляє себе, насамперед, у ставленні до свого навчального досвіду і до майбутньої професії, що була свідомо обрана. .

Тому *показниками ціннісно-змістового критерію* визначаємо:

4) практичні уміння встановлювати зв'язок між досвідом з історії музики та іншими мистецтвами як чинниками єдиного історико-культурного процесу під час поширення музикознавчих знань;

5) системність застосування історико-музикознавчої складової фахової підготовки під час підготовки до виконавських інтерпретацій та в опануванні методики навчання музики майбутніх учнів;

б) регулярність апелювання до позамистецької сфери життя під час музикознавчого аналізу, у виконавських інтерпретаціях, педагогічній, лекторській тощо практиці.

Методи замірювання – опитування; педагогічне спостереження; виконання творчих завдань; аналіз академічної успішності.

Враховуємо, що під час застосовування одного метода замірювання може бути досягнуто декілька цілей – замірювання за різними критеріями.

Специфіка змісту культурної компетентності вчителів музичного мистецтва, зміст критеріїв і показників як чинників діагностувальної процедури зумовлює і вибір методів замірювання. Відповідність компонентів, критеріїв, показників та методів замірювання культурної компетентності майбутніх учителів музики з урахування засобів історії музики, які в дисертації прийняли як площину для прояву такої компетентності, подаємо в табл. 3.1.

Таблиця 3.1

**Відповідність змістових компонентів структури, критеріїв,
показників та методів замірювання культурної компетентності**

Компоненти	Критерії	Показники	Методи діагностування
Емоційно-мотиваційний	Мотиваційно-культурний	1) інтерес до музики як мистецтва в контексті історико-культурних процесів, зокрема сучасних	опитування (анкетування, тестування); аналіз активності студентів-
		2) ініціативність у здобутті й поширенні знань з історії музики і сучасних музичних процесів, зокрема рідної культури	музикантів (за допомогою експертів); аналіз документів, що фіксують участь майбутніх учителів музики в різноманітних заходах
Когнітивний	Когнітивно-рефлексивний	1) міра обізнаності в історії музичного мистецтва у зв'язках із загальними процесами художньої культури	тестування; аналіз академічної успішності;
		2) усвідомлення зв'язків між власною музикознавчою підготовкою і самореалізацією у виконавстві, педагогічній діяльності, інших можливих видах діяльності педагога-музиканта	виконання творчих завдань
Діяльнісний	Практико-діяльнісний критерій	1) практичні уміння встановлювати зв'язок між досвідом з історії музики та іншими мистецтвами як чинниками єдиного історико-культурного процесу під час поширення музикознавчих знань	виконання творчих завдань; спостереження за перебігом спрямованої дискусії; педагогічне
		2) системність застосування історико-музикознавчої складової фахової підготовки під час	спостереження із залученням даних від викладачів по класу музичного

		підготовки до виконавських інтерпретацій та в опануванні методики навчання музики майбутніх учнів	інструменту/вокалу; з педагогічної практики
		3) регулярність апелювання до поза мистецької сфери життя під час музикознавчого аналізу, у виконавських інтерпретаціях, педагогічній, лекторській тощо практиці	
Духовно-ціннісний	Ціннісно-змістовий	1) ставлення до курсів з історії музики як ціннісно значущого джерела фахової підготовки 2) націленість на майбутню музично-педагогічну діяльність як особистісну цінність	Педагогічне спостереження; виконання творчих завдань; аналіз академічної успішності опитування

Зміст феномену культурної компетентності (компоненти структури) та відповідний комплекс критеріїв і показників дає можливість окреслити орієнтовні рівні, яких можуть досягти майбутні вчителів музики, спираючись за досвід вивчення історико-музикознавчих курсів у фахові підготовці, а саме це рівні:

- високий (компетентісно цілісний творчий);
- достатній (компетентісно спрямований ситуативний);
- початковий (компетентісно-дискретний);
- низький (компетентісно-індиферентний).

Схарактеризуємо можливу сформованість у майбутніх учителів музичного мистецтва культурної компетентності за гіпотетично визначеними рівнями.

Високий (компетентісно цілісний творчий) рівень.

За мотиваційно-культурним критерієм (що засвідчує сформованість емоційно-мотиваційного компонента). Респонденти, які досягли цього рівня, виявляють системний і стійкий інтерес до музики, самостійно прагнуть вписати музичні явища, що ними пізнаються, в історико-культурний контекст, проводять паралелі; вони, як правило, ініціативні в тому, щоб ділитися знаннями, орієнтуються в сучасних музичних процесах, прагнуть глибше пізнавати рідне мистецтво цілісно.

За когнітивно-рефлексивним критерієм (що засвідчує сформованість когнітивного компонента). Респонденти виявляють обізнаність в історії музичного мистецтва відповідно до програми і за межами програмового матеріалу; намагаються встановлювати зв'язки і усвідомлюють такі зв'язки з опанування історико-музикознавчих курсів з виконавською діяльністю, пов'язують успішність у виконавстві з історико-музикознавчими знаннями; апелюють до знань з історії музики під час педагогічної практики і виявляють націленість на такі зв'язки в майбутній професії.

За практико-діяльним критерієм (що засвідчує сформованість діяльнісного компонента). Респонденти мають сформовані уміння щодо аналізу музики, зокрема встановлюють зв'язки між музикою та іншими мистецтвами в єдиному історико-культурному процесі; користуються цим під час поширення таких знань у різний спосіб; системно застосовують досвід з історико-мистецтвознавчих дисциплін для пошуку виконавських інтерпретацій, здійснюючи пошукову роботу; під час оволодіння методикою навчання музики майбутніх учнів, апелюють до знань з історії музики та інших мистецтв; застосовують під час аналізу музики поза мистецькі знання та асоціації для поглиблення музикознавчого аналізу.

За ціннісно-змістовим критерієм (що засвідчує сформованість духовно-ціннісного компонента). Респонденти з високим (компетентнісно-цілісним творчим рівнем) розуміють стрижневе значення історико-музикознавчої підготовки для того, аби відбутись як фахівцю, про що

зазначають у висловлюваннях та власних діях під час опанування цих курсів та інших фахових дисциплін; вони свідомо націлені на майбутню педагогічну професію; вже у студентські роки відстежують різноманітні процеси і зміни в мистецько-педагогічному середовищі, зокрема за допомогою соціальних мереж, складають свого роду «методичні скарбнички», нотатки цікавих методичних прийомів тощо.

Достатній (компетентнісно спрямований ситуативний) рівень.

За мотиваційно-культурним критерієм (що засвідчує сформованість емоційно-мотиваційного компонента). Респонденти, які досягли достатнього (компетентнісно спрямованого ситуативного) рівня, виявляють ситуативний інтерес до музики, хоча і відповідально опановують навчальний матеріал. Ситуативність пов'язана із їхніми мистецькими уподобаннями. Вони самостійно прагнуть вписати музичні явища, що ними пізнаються, в історико-культурний контекст, проводять паралелі; щоправда, здебільшого це також пов'язано із відповідальним ставленням до навчання, прагненням високих оцінок тощо, ніж з умотивованим інтересом. Вони, як правило, ініціативні в тому, щоб ділитися знаннями в разі, якщо це збігається з уподобаннями, але все ж легко відгукуються на пропозиції інших, передусім педагогів. Орієнтуються в сучасних музичних процесах, переважно в тих сферах, що є близькими до їхніх уподобань; прагнуть глибше пізнавати рідне мистецтво.

За когнітивно-рефлексивним критерієм (що засвідчує сформованість когнітивного компонента). Респонденти виявляють обізнаність в історії музичного мистецтва відповідно до програми, а за межами програмового матеріалу – відповідно до власних уподобань; намагаються встановлювати зв'язки і усвідомлюють такі зв'язки з опанування історико-музикознавчих курсів з виконавською діяльністю, якщо музичні твори впливають на них особливо яскраво емоційно; не завжди пов'язують успішність у виконавстві з історико-музикознавчими знаннями, хоча апелюють до знань з історії музики під час педагогічної практики і

розуміють необхідність знань з історії музики у майбутній педагогічній професії.

За практико-діяльним критерієм (що засвідчує сформованість діяльничого компонента). Респонденти мають сформовані уміння щодо аналізу музики, уміють встановлювати зв'язки між музикою та іншими мистецтвами в єдиному історико-культурному процесі, але в разі, якщо володіють знаннями у сфері інших мистецтв (наприклад, щодо авторів, стильової приналежності); але користуються цим під час поширення таких знань ситуативно; за зовнішніми спонуками (наприклад, навчальні завдання) застосовують досвід з історико-мистецтвознавчих дисциплін для пояснення виконавських інтерпретацій, до пошукової роботи звертаються ситуативно, але можуть виявляти інтерес; під час оволодіння методикою навчання музики майбутніх учнів так само ситуативно, як виконання навчальних завдань, апелюють до знань з історії музики та інших мистецтв; застосовують під час аналізу музики поза мистецькі знання та асоціації для поглиблення музикознавчого аналізу.

За ціннісно-змістовим критерієм (що засвідчує сформованість духовно-ціннісного компонента). Респонденти з достатнім (компетентнісно-спрямованим ситуативним) рівнем розуміють важливе значення історико-музикознавчої підготовки у фаховій підготовці, про що зазначають у висловлюваннях, проте у власних діях під час опанування цих курсів та інших фахових дисциплін часто розділяють виконавську діяльність та історико-музикознавчі знання; вони націлені на майбутню педагогічну професію; але, як правило, накопичення методичної скарбнички відкладають «на потім», в тому числі і стосовно опанування історії музики.

Початковий (компетентнісно-дискретний) рівень.

За мотиваційно-культурним критерієм (що засвідчує сформованість емоційно-мотиваційного компонента). Респонденти, які досягли початкового (компетентнісно-дискретного) рівня, виявляють інтерес до музики, розуміючи, що це сфера обраної ними професії. Однак, не володіють

внутрішньою мотивацією опанування історико-музикознавчих курсів, ставляться до них як до необхідності, зумовленої отриманням оцінок. Однак при цьому можуть грамотно опановувати той навчальний матеріал, який їм цікавий. Як правило, свої мистецькі уподобання ніяк не пов'язують із навчальними завданнями (наприклад, не намагаються проводити паралелі, встановлювати асоціації тощо). У респондентів із таким рівнем культурної компетентності, як правило, виникають труднощі із тим, аби розглядати музичні явища в контексті історико-культурних процесів, вони частіше описують логіку розгортання історико-культурних процесів окремо від творів, які вивчають. Тому такі респонденти, як правило, не виявляють ініціативи у поширенні знань, хоча можуть поділитися власними уподобаннями поза навчальним матеріалом; але відмовляються від пропозицій викладачів використовувати такі уподобання в різноманітних навчальних ситуаціях. Інтерес до рідного мистецтва присутній, причому переважно це народно-пісенний матеріал, а також деякі мистецтва (ремесла), що становлять хобі (вишивка, колекціонування тощо).

За когнітивно-рефлексивним критерієм (що засвідчує сформованість когнітивного компонента). Респонденти виявляють часткову обізнаність в історії музичного мистецтва відповідно до програми; те, що пізнається за межами курсів з історії музики (наприклад, твори, що вивчаються в класі вокалу або музичного інструменту), не залучаються під час опанування історико-музикознавчих курсів і навпаки. Однак, можуть емоційно реагувати, якщо такі асоціації і паралелі їм цікаві, а відповідна інформація може пояснити виконавські інтерпретації, хоча, як правило, не пов'язують успішність виконавської чи педагогічної діяльності із системним освоєнням знань з історії музики, особливо у зв'язках з іншими мистецтвами. Загалом, обізнаність в інших, крім музики, мистецтвах є епізодичною, нерівномірною, а звернення до відповідної інформації несистемне і відокремлене від фахової підготовки; наприклад, це може бути відвідування музею чи екскурсії під час подорожі тощо.

За практико-діяльним критерієм (що засвідчує сформованість діяльничого компонента). Респонденти з початковим (компетентнісно дискретним) рівнем мають вибіркoві уміння щодо аналізу музики, з-поміж яких переважають описoві спроби музичних творів., біографій композиторів тощо. У таких респондентів відсутні системні уміння встановлювати зв'язки між музикою та іншими мистецтва як в єдиному історико-культурному процесі, так і іншого плану, наприклад, тематичні, за окремими стильовими ознаками тощо. Так само, таким респондентам складно описувати/аналізувати твори інших мистецтв. Вони намагаються застосовувати знання з історії музики та інших мистецтва для пояснення виконавських рішень, але лише як виконання навчального завдання, проте це виявляється для них складним. Самоудосконалення планують лише у виконавській діяльності, відокремлено від застосування аналітичних умінь. Позанавчальні знання та уміння в освітньому процесі не залучають.

За ціннісно-змістових критерієм (що засвідчує сформованість духовно-ціннісного компонента). Респонденти з початковим (компетентнісно дискретним) рівнем не визначають для себе важливого значення історико-музикознавчої підготовки у фаховій підготовці, про що зазначають у висловлюваннях. У власних діях під час вивчення історії музики часто розділяють виконавську діяльність та історико-музикознавчі знання, не залучаючи їх для пошуку виконавських інтерпретацій. Так само, майбутня педагогічна професія пов'язується в їхній уяві лише з методичними напрацюваннями. Паралельно з тим, вони готові й відмовитись від учительської професії, якщо знайдуть якусь іншу, більш «перспективну» фінансову можливість для самореалізації, навіть якщо доведеться відмовитись від діяльності у сфері мистецтва.

Низький (компетентнісно індиферентний) рівень.

За мотиваційно-культурним критерієм (що засвідчує сформованість емоційно-мотиваційного компонента). Респонденти, які демонструють низький (компетентнісно-індиферентний) рівень майже не виявляють інтерес

до музики, лише в окремих випадках, якщо їм подобається певний твір. Але здебільшого про такий інтерес йдеться стосовно виконавської творчості. Відтак вони байдужі і до того, аби розуміти музичні явища в контексті історико-культурних процесів загалом, а отже і до поширення знань, набутих за необхідністю отримання оцінок. Їхня мотивація пізнавати рідну культуру пов'язана переважно з народною піснею, хоча такі респонденти все ж можуть виявляти обізнаність і в деяких інших видах народної творчості (наприклад, наслідуючи родинні традиції, традиції свого краю тощо).

За когнітивно-рефлексивним критерієм (що засвідчує сформованість когнітивного компонента). Респонденти виявляють часткову обізнаність в історії музичного мистецтва відповідно до програми; те, що пізнається за межами курсів з історії музики (наприклад, твори, що вивчаються в класі вокалу або музичного інструменту), не залучаються під час опанування історико-музикознавчих курсів і навпаки. Вони можуть емоційно реагувати, якщо такі асоціації і паралелі їм цікаві. Але не пов'язують успішність виконавської чи педагогічної діяльності із освоєнням знань з історії музики та інших мистецтв у зв'язках з нею. Загалом, обізнаність в інших, крім музики, мистецтвах є епізодичною і нерівномірною та непов'язаною із фаховою підготовкою.

За практико-діяльним критерієм (що засвідчує сформованість діяльничого компонента). Респонденти з низьким (компетентнісно-індиферентним) рівнем мають вибіркові вміння щодо аналізу музики, але переважно це вміння на рівні опису, а не аналізу творів. У таких респондентів відсутні системні вміння встановлювати зв'язки між музикою та іншими мистецтва як в єдиному історико-культурному процесі, так і іншого плану, що логічно внаслідок відсутньої для цього мотивації. Так само, відсутні вміння аналізу творів інших мистецтв.

Незначний обсяг знань з історії музики недостатній для пояснення виконавських рішень (а намагання таких пояснень відсутні також. Виконання

навчальних завдань такого плану складні і, як правило, респонденти їх уникають.

За ціннісно-змістових критерієм (що засвідчує сформованість духовно-ціннісного компонента). Респонденти з низьким (компетентнісно-індиферентним) рівнем не визначають для себе важливого значення історико-музикознавчої підготовки для професійного становлення, навіть байдужі до цих дисциплін. Зосереджені на виконавській підготовці. Так само. Історико-музикознавчі знання не оцінюються ними як важливі і для майбутньої педагогічної професії. Оскільки сама педагогічна професія не є для них особистісною цінністю. Багато хто з таких респондентів випадково обирали заклад для вступу і можуть легко змінити професійну траєкторію і майбутньому.

Для наочності і полегшення відстеження динаміки досягнення майбутніми вчителями музичного мистецтва певного рівня культурної компетентності викладені вище дані щодо кожного рівня згруповано в таблиці Додатку А.

Далі, в 3.2 проаналізуємо вихідний стан сформованості культурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в проєкції на опанування курсів історії музики.

3.2. Вихідний стан сформованості культурної компетентності в майбутніх учителів музичного мистецтва у проєкції на вивчення історії музики (констатувальний експеримент)

Експериментальне дослідження ефективності формування культурної компетентності майбутніх учителів музики традиційно охоплювало констатувальний етап (вихідний зріз) та контрольний зріз за результатами формувального експерименту – із порівнянням здобутих даних в експериментальних (ЕГ) і контрольних (КГ) групах, які опрацьовувались

статистично. На обох етапах експерименту його учасниками було 128 респондентів, об'єднаних в ЕГ – 62 особи та КГ – 66 осіб.

Кожне із діагностувальних завдань використовувалося для виявлення сформованості культурної компетентності в конкретному компоненті за допомогою відповідного критерію.

Однак, враховувалось, що культурна компетентність, і особливо з огляду на процес її формування, є досить складним особистісним утворенням; що дає підстави для врахування результатів замірювання за певним критерієм і показником для доповнення і уточнення замірювань за іншими критеріями і показниками для більш об'єктивної картини даним щодо сформованості певного компонента структури досліджуваного феномену. Ще раз зауважимо: духовно-ціннісний компонент розглядається нами як об'єднувальний. Відповідно критерій ціннісно-змістовий також вбирає в себе характеристики сформованості досліджуваної якості за усіма іншими критеріями.

Уточнюємо. Припускаємо, що учасники опитування не обов'язково демонстрували під час замірювань результати, які відповідають одному орієнтовному рівню. Навпаки, логічно було передбачити «змішування» результатів за окремими кількісними показниками різних рівнів. Тобто, наприклад, за окремими показниками найвищого рівня сформованості культурної компетентності, респондент може демонструвати достатній рівень за іншими показниками. Тому при замірюваннях це враховувалось, а саме вказано не кількість осіб, що досягли певного рівня, а кількість проявів, що продемонстрували всі респонденти за певним показником певного рівня.

Тобто в наведених нижче таблицях 100 % утворюється як додавання кількісних даних за одним показником у кожному рівні.

Для визначення вихідного стану сформованості культурної компетентності респондентів за *мотиваційно-культурним критерієм* (що відображає сформованість емоційно-мотиваційного компонента) для виявлення інтересу до музики як мистецтва, передусім націленості

респондентів на її розуміння в контексті історико-культурних процесів, було застосовано написання коротких творів-«роздумів» само пізнавального характеру, в яких потрібно висвітити аспекти: що складає картину моїх музичних уподобань і наскільки мої уподобання відповідають сучасних суспільним запитам.

Зазначимо, що перший констатувальний зріз проводився в 2020 році. Другий (уточнювальний) – наприкінці 2022, вже після початку повномасштабної війни.

Цікаво, що на першому місці в усіх творах роздумах студентів-музикантів – музика розважальна, причому найсучасніша (близько 60% назв творів/виконавців практично в усіх реципієнтів). Серед напрямів третину складає рок-музика; джаз – близько 11 %, приблизно 7% - етномузика, близько 8% - поп-рок тощо.

Зазначимо, що в опитуванні кінця 2022 року пріоритетність напрямів в картині уподобань не змінилась. Однак, серед назв і виконавців суттєво зростає український патріотичний контент.

Лише близько 20% описували твори академічного напрямку. Найчастіше це симфонічна і хорова музика, більшою мірою – сучасні композитори, вагомість яких також зростає в кінці 2022 року, особливо – українських композиторів. Але все ж має значення, гри на якому музичному інструменті навчається реципієнт.

Майже 10% відмовились від завдання, аргументуючи це тим, що у них немає стійких музичних уподобань. (Такий самий результат і в уточнювальному опитуванні).

Однак, у деяких представлених роботах відчувалося ситуативність вибору творів, як це і підтвердилось під час 129 точненько вальних запитань: зокрема йшлося про музичні твори, які вивчалися на момент діагностування або в курсі історії музики, або в класі музичного інструменту/вокалу/хорового співу.

На жаль, практично в жодному творі-«роздумі» їх автори не вдавались до пояснення значимості для них тієї чи іншої музики, зокрема і в контексті певної соціокультурної ситуації, наче «забули» про цей аспект, що був заданий їм від початку. Такі кореспонденції з'явилися лише в уточнювальному опитуванні 2022 року: чимало творів пов'язані з нарощуванням патріотичних почуттів у зв'язку із спротивом російської агресії.

Для констатації ініціативності реципієнтів у поширенні знань з історії музики і сучасних музичних процесів, зокрема рідної культури (тобто замірювання за другим показником емоційно-мотиваційного критерію) проведено опитування з проханням вказати:

1) Кількість заходів, крім обов'язкових (наприклад академічних концертів), в яких взято участь упродовж навчального року;

2) Як кількісно оцінюється власна ініціативність в організації таких заходів (за 5 бальною шкалою, де 5 – найвищий бал).

Дані опитування уточнювались у вибіркових бесідах з експертами, якими виступили викладачі, що давали характеристику участі студентів у різноманітних заходах (концертах-лекціях, наукових конференціях, роботі наукового студентського товариства), долучаючи до цього і власні враження. І зафіксовані в документах(програмах, протоколах тощо), а саме їхньої ініціативності у вивченні історії музики і прагненні ділитися знаннями, а також наскільки вони доречно застосовують набуті вміння (передусім, аналітичні, презентаційні тощо).

Кількісна участь респондентів у різноманітних заходах (передусім нас цікавила участь у наукових конференціях, де найяскравіше виявляється культурна компетентність у контексті вивчення історії музики) не переважала ту кількість, що пропонується закладом/факультетом. Навпаки: лише близько 11 % студентів є активними учасниками таких заходів, презентуючи на них власну пошукову роботу. І менше 1% беруть участь у науково-практичних заходах поза закладом, в якому навчаються. Виняток

становить один з експериментальних закладів, де проводиться активна дослідницька діяльність саме студентська, щоправда ініційована викладачем-ентузіастом.

Як з'ясувалось, то майбутні вчителі музики в більшості своїй мають адекватну самооцінку своїх знань та умінь їх застосовувати, оскільки їхні відповіді майже 100% збігались із характеристиками викладачів. Щоправда, така оцінка коливається між 2 і 3 бали.

Відтак, подаємо кількісні результати замірювань сформованості культурної компетентності на вихідному етапі експерименту за мотиваційно-культурним критерієм, тобто стосовно емоційно емоційно-мотиваційного компонента (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Рівні сформованості культурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва за мотиваційно-культурним критерієм (емоційно-мотиваційний компонент) в ЕГ та КГ на початок експерименту, абс / %

(показники: 1) інтерес до музики як мистецтва в контексті історико-культурних процесів, зокрема сучасних; 2) ініціативність у поширенні знань з історії музики і сучасних музичних процесів, зокрема рідної культури)

Показники	Рівні	Високий компетентісно-цілісний творчий		достатній компетентісно-спрямований ситуативний		Початковий: компетентісно-дискретний		Низький: компетентісно-індіферентний	
		абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
1	ЕГ	10	16,1	15	24,2	23	37,1	14	22,6
	КГ	11	16,7	16	24,2	24	36,4	15	22,7
2	ЕГ	6	9,7	10	16,1	32	51,6	14	22,6
	КГ	7	10,6	10	15,2	34	51,5	15	22,7
Разом проявів	ЕГ	16	12,9	27	21,8	53	42,7	28	22,6
	КГ	18	13,7	28	21,2	56	42,4	30	22,7

З таблиці 3.2 видно, що більшість респондентів на початку дослідження володіли початковим (компетентісно дискретним) рівнем культурної компетентності в емоційно-мотиваційному компоненті, причому за другим

показником продемонстровані кращі результати порівняно з першим, але підкреслимо, що ініціативність у поширенні знань з історії музики є вищою стосовно феноменів рідної культури незалежно від того, чи вже вивчається цей розділ. Крім того досягнення ними достатнього (компетентнісно-спрямованого) та перебування на низькому (компетентнісно-індиферентному) рівнях кількісно майже однаково. Утім респонденти з низьким рівнем виявляли індиферентність за обома показниками. Натомість достатній рівень досягався переважно за рахунок кращих показників за показником інтересу до музики як мистецтва в контексті історико-культурних процесів, зокрема сучасних.

Як і можна було припустити, зміст культурної компетентності в емоційномотиваційному компоненті виявився дещо складним для його досягнення респондентами, що показали кількісні результати замірювань щодо високого компетентісно-цілісного творчого рівня, особливо за другим показником (ініціативність у поширенні знань з історії музики і сучасних музичних процесів, зокрема рідної культури).

Але зауважимо, що інтерес до проблеми в багатьох виникав і стимулювався вже під час констатувального опитування, що засвідчує перспективність формування культурної компетентності в емоційно-мотиваційному компоненті.

Далі розглянемо вихідну сформованість культурної компетентності майбутніх учителів музики в її когнітивному компоненті, тобто за **когнітивно рефлексивним критерієм**.

Так, для з'ясування міри обізнаності в історії музичного мистецтва ми спирались на результати аналізу академічної успішності студентів-музикантів. Передусім увагу звертали саме на те, як вони встановлюють зв'язок між творами або творчістю композитора певної доби та загальними процесами в художній культурі того ж часу.

Для цього було запропоновано тестування, завдання якого пропонували встановити зв'язок між музичними творами і творами інших

мистецтв або ж виявити знання/ерудованість студентів у тому загальному художньому контексті, музичне мистецтво якого вони вивчали. При складанні тестів враховувалось, який саме розділ дисципліни історії музики вже було вивчено респондентами за навчальним планом. (зразок наведено в Додатку Б). Деякі тестові завдання були запозичені або адаптовані з Зошиту для контролю навчальних досягнень 10-11 класу [57]. Із 10 запропонованих завдань три (№№8-10) носили відкритий характер і передбачали написання міні-есе (до 5 речень). Два завдання стосувались суто музичного мистецтва, решта – музики та інших мистецтв.

За результатами тестування (№№1-7) виявилось, що виконати всі завдання безпомилково не вдалось нікому з респондентів. Хоча декілька із завдань мали суто «музичний» зміст, все ж знайти правильну відповідь виявилось непросто, оскільки, як з'ясувалось, майбутні учителі музики зорієнтовані на європейське музичне мистецтво, а в запитаннях необхідно було актуалізувати знання з мистецтва Японії, Індії, Китаю. Декілька правильних відповідей було дано на запитання стосовно жанру пекінської опери.

Так само декілька правильних відповідей ми отримали на запитання про античні музи (яка з них «відповідає» за мистецтво хореографії).

Проте достатньо складними виявились запитання, пов'язані з вписування музичного мистецтва в контекст інших мистецтв, загальному мистецькій термінології (наприклад, понад 70 % опитаних не знайшли правильну відповідь на запитання стосовно давньогрецького походження слів – котурни, симфонія, актор, фреска).

Більш «блаполучним» виявилось запитання стосовно історії української музики: майже 90 % правильно вказали ім'я Михайла Гайворонського як автора збірки пісень «Стрілецьким шляхом».

Восьме завдання передбачало, що респонденти запропонують сюжет для оперного лібрето, уявляючи себе композиторами. Досить цікаво розподілились відповіді стосовно вибору тієї історико-культурної доби,

митцем якої майбутні учителі музики себе «уявили»: близько 50% звернули свою увагу не на сучасність, а на входження «в роль» митця доби класицизму або романтизму: пропонували ідеї сюжету з міфології, народних оповідань і легенд, декілька відповідей – з історії Франції або Англії. Решта – до історії України від початку ХХ століття (опитування 2020 року). Зауважимо, що в уточнювальному опитування 2022 року картина змінилась: понад 70 % респондентів звернулись до сюжетів з історії України, причому більшість – сучасних подій. Цей факт говорить про те, що майбутні учителі музики здатні до переживання і осмислення музики в історичному контексті, особливо якщо переживають сильні емоційні потрясіння.

Аналогічна картина слалася і навколо дев'ятого завдання (пропонувалось уявити перед собою співрозмовника, який скептично ставиться до мистецтва бандуристів, та переконати його в унікальності й сучасності цього інструмента і виду музикування. При першому замірювання у 2020 році більшість відповідей містили загальновідомі факти про бандуру, кобзу, колісну ліру, про факти ставлення до кобзарів за часів російської імперії советів. Але наприкінці 2022 року бандура фігурувала як «інструмент політичної сили», як «потужний інструмент боротьби проти ворога», пов'язувалась із сучасними виконавцями (Василь Жданкін, Тарас Компаніченко, Марина Круть та ін.).

Десяте завдання пропонувало «озвучити» за допомогою музики твори живопису, скульптури, декоративного мистецтва. У відповідях найчастіше «звучали» українські народні пісні, якими «ілюструвались» живописні полотна на історичну тематику (найчастіше – «Козаки, що пишуть листа турецькому султанові» І.Репіна), побутову тематику (наприклад, твори М.Пимоненка), у деяких описах – «Катерина» Т.Шевченка. Утім в уточнювальному замірювання 2022 року так само увага зверталась на народну музику, але ту, що була актуалізована саме з початком повномасштабної війни росії проти України. Найчастіший сюжет – Ой, у лузі червона калина» - як «озвучення» сюжетів з живопису та декоративних розписів, а також жанру

так званого політичного плакату, який став стрімко поширюватись у соціальних мережах.

Для виявлення того, наскільки майбутні учителі музики усвідомлюють зв'язок між музикознавчою підготовкою та іншими видами можливої професійної діяльності, також було проведено відповідне експрес опитування:

- в яких моментах вашої майбутньої професійної діяльності Ви використовуватиме навчальний досвід з історії музики.

Відповіді більшості (понад 60 %) респондентів вказували на педагогічну діяльність: «під час проведення уроків у школі, але корисними будуть знання тих творів, які є в шкільній програмі» тощо.

Близько 10 % - «в роботі з хоровим колективом», «якщо буду керувати оркестром або ансамблем, то згадуватиму, оскільки необхідно буде складати репертуар» тощо.

Лише 4 % побачили зв'язок між дисципліною «Історія музики» та сольним виконавством, виконавством у невеликих ансамблях, вказуючи на важливість знання стилю, епохи тощо.

Кількісні результати сформованості культурної компетентності за когнітивно-рефлексивним критерієм (тобто вихідний стан когнітивного компоненту) подаємо в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3.

Рівні сформованості сформованості культурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва за когнітивно-рефлексивним критерієм (когнітивний компонент) в ЕГ та КГ на початок експерименту, абс / %

(показники: 1) міра обізнаності в історії музичного мистецтва у зв'язках із загальними процесами художньої культури; 2) усвідомлення зв'язків між власною музикознавчою підготовкою і самореалізацією у виконавстві, педагогічній діяльності, інших можливих видах діяльності педагога-музиканта)

Показники	Рівні	Високий компетентісно-цілісний творчий	достатній компетентісно-спрямований ситуативний	Початковий: компетентісно-дискретний	Низький: компетентісно-індиферентний
-----------	-------	--	---	--------------------------------------	--------------------------------------

		абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
1	ЕГ	10	16,1	16	25,8	23	37,1	13	21,0
	КГ	11	16,7	19	28,8	21	31,8	15	22,7
2	ЕГ	6	9,7	12	19,4	25	40,3	19	30,6
	КГ	6	9,1	12	18,2	26	39,4	22	33,3
Разом проявів	ЕГ	16	12,9	28	22,6	48	38,7	32	25,8
	КГ	17	12,9	31	23,5	47	35,6	37	28,0

З кількісних результатів видно, що найбільша кількість респондентів на початок експерименту демонструють початковий (компетентнісно дискретний) рівень сформованості когнітивного компонента культурної компетентності, далі – низький (компетентнісно-індіферентний), потім достатній (компетентнісно спрямований ситуативний), на останньому місці кількісно – високий компетентнісно цілісний творчий рівень. Найскладнішим для всіх респондентів виявилось встановити зв'язки між музикознавчою підготовкою і самореалізацією в обраних напрямках майбутньої професії. Дещо простіше – з уявленнями про такі зв'язки у вчительській діяльності для підготовки до проведення уроків з мистецтва в школі, але досить уривчасто – з виконавською творчістю. При цьому респонденти з початковим і достатнім рівнями ситуативно демонстрували інформативну обізнаність, наприклад, «пригадували» деякі вивчені твори, орієнтувались у тому, де вони зустрічали ту чи іншу інформацію тощо. Як бачимо, культурно-компетентнісний потенціал для формування цього компонента культурної компетентності також реалізований недостатньо, а знання у багатьох не перетворені на особистісні надбання, якими можна оперувати.

Відстежимо сформованість культурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва за *практико-діяльнісним критерієм*, що розкриває стан сформованості діяльнісного компонента.

Звернімо увагу на те, що показники за цим критерієм дещо перегукуються з показниками когнітивно-рефлексивного критерію, розкриваючи діяльнісні аспекти усвідомленого застосування знань та

набутих предметних умінь. Припускаємо також, що замірювання за когнітивно-рефлексивним критерієм не виявляло певні можливості респондентів, оскільки потребували усвідомлення інформації. Практико-діяльнісний критерій дає можливість замірювання перспективи і можливості застосування умінь, навіть якщо це поки що не здійснюється респондентами.

Так, для розпізнання практичних умінь встановлювати зв'язок між досвідом з історії музики та іншими мистецтвами як чинниками єдиного історико-культурного процесу під час поширення музикознавчих знань студентам були запропоновані творчі завдання у вигляді міні-проектів, які виконувались протягом короткого проміжку часу (30-45 хвили) із дозволом користуватися інтернетом. Як от: дібрати музичні твори, живописні твори, а також з інших мистецтва за вибором респондентів, які є суголосними за образністю, сюжетом тощо, і пояснити вибір.

Так, наприклад, обираючи такі твори романтичної доби, респонденти звертались до досить широкої палітри музичних творів, але найчастіше – музика Р.Шумана і Ф.Шопена. Однак, користуючись інтернет-джерелами, опитувані зосередили увагу на живописних полотнах Е.Делакруа («Свобода, що веде народ»), Т.Жеріко («Пліт Медузи»).

Проте більш знайомим виявився сюжет Е.Делакруа. При цьому приблизно 30 % респондентів вказали на зв'язок цього полотна з музикою Ф.Шопена (дехто зазначив «Революційний етюд», але більшість формально поставились до вибору).

Цікаво, що близько 5 % респондентів, обравши на початку виконання завдання музику Р.Шумана, Ф.Шопена, Й.Брамса, К.Сен-Санса, Ф.Ліста та ін. романтиків, «відмовились» від її зіставлення з картиною Е.Делакруа, звернувшись до симфонії Л.Бетховена («Героїчна») і згадавши історичний підтекст виникнення назви симфонії та присвяту її історичній особі, від чого композитор відмовився.

Зазначимо, що ми зафіксували лише декілька спроб залучити інші, крім живопису, види мистецтва: поезія Байрона (паралель з «Мазепою» Ф.Ліста),

англійський сад (різні твори ліричного характеру, наприклад, мазурки або ноктюрни Шопена). Ніхто з респондентів не звернув увагу на такий різновид музичного театру, як балет, хоча саме за доби романтизму в цьому виді мистецтва з'явилися такі шедеври, як «Сильфіда» і «Жізель».

Системність практичного застосування знань та умінь під час пошуку виконавської інтерпретації аналогічна самооцінками за попередніми замірюваннями та характеристиками викладачів, чим зафіксовано певна відірваність вивчення історії музики та занять у класі музичного інструменту, вокалу диригування, що позначилось і на низькій сформованості діяльнісного компонента за цим показником. Проте більш позитивна картина виявилась стосовно застосування такого досвіду під час підготовки до педагогічної практики: майже 70 % студентів як раз зазначили, що «переглядають конспекти», «пригадують лекції», «відбирають для підготовки до уроків твори, які вивчалися на заняттях з історії музики».

Натомість у виконавських інтерпретаціях респонденти більше апелюють до поза мистецької сфери життя, встановлюючи аналогії з власним досвідом (життєвих ситуацій, пережитих почуттів і взаємин тощо), намагаючись спроектувати такий досвід на музикознавчий аналіз (на це вказали близько 25 % опитаних).

Загальну картину кількісних результатів замірювання за практико-діяльнісним критерієм подаємо в табл. 3.4.

Таблиця 3.4

Рівні сформованості культурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва за практико-діяльнісним критерієм (діяльнісний компонент) в ЕГ та КГ на початок експерименту, абс / %

(показники: 1) практичні уміння встановлювати зв'язок між досвідом з історії музики та іншими мистецтвами як чинниками єдиного історико-культурного процесу під час поширення музикознавчих знань; 2) системність застосування історико-музикознавчої складової фахової підготовки під час підготовки до виконавських інтерпретацій та в опануванні методики навчання музики майбутніх учнів; 3) регулярність апелювання до поза мистецької сфери життя під час музикознавчого аналізу, у виконавських інтерпретаціях, педагогічній, лекторській тощо практиці

Показники	Рівні	Високий компетентісно-цілісний творчий		Достатній компетентісно-спрямований ситуативний		Початковий: компетентісно-дискретний		Низький: компетентісно-індіферентний	
		абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
1	ЕГ	7	11,3	14	22,6	24	38,7	17	27,4
	КГ	8	12,1	14	21,2	26	39,4	18	27,3
2	ЕГ	5	8,1	12	19,4	27	43,5	18	29,0
	КГ	5	7,6	12	18,2	28	42,4	21	31,8
3	ЕГ	4	6,5	10	16,1	22	35,5	26	41,9
	КГ	4	6,1	11	16,7	24	36,3	27	40,9
Разом проявів	ЕГ	16	8,6	36	19,4	73	39,2	61	32,8
	КГ	17	8,6	37	18,7	78	39,4	66	33,3

Як бачимо, результати сформованості культурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в діяльнісному компоненті, тобто за практико-діяльним критерієм, є істотно нижчими, ніж за мотиваційно-культурним та когнітивно-рефлексивним критеріями. Втім розуміємо, що саме спроможність застосовувати набутий досвід є основою утворення будь-якої компетентності і до того ж проживання знання і формування ставлення до нього і власних умінь є фундаментом утворення цінностей. Проте вихідні дані засвідчують, що більшість майбутніх учителів музики володіють початковим та низьким рівнями культурної компетентності в контексті дослідження. Це має спрямувати особливу увагу на формування діяльнісного компонента під час упровадження методики

Звернімося до замірів сформованості духовно-ціннісного компонента культурної компетентності, тобто за *ціннісно-змістовим критерієм*. Оскільки духовно-ціннісний компонент культурної компетентності, як зазначалось в 3.1.1, є об'єднувальним стосовно інших компонентів, так само як духовно-ціннісна основа виступає підґрунтям для формування будь-якої компетентності, а культурної тим паче, остільки ціннісно-змістовий критерій так само є об'єднувальним у діагностувальній процедурі. Тому в центрі замірювання за цим критерієм – ставлення до історії музики як ціннісного

джерела фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, що втявлялось із урахуванням попередніх замірювань та відповідного короткого опитування (чи вважають респонденти вивчення історії музики рівноцінно важливим у майбутній професії поряд і виконавською і методичною підготовкою; і загалом, це запитання мало сенс за умови, що майбутні вчителі музики ставляться до професії як цінності для себе).

За результатами опитування, понад 50 %, на жаль, не зосереджені на майбутній професії вчителя, готові змінити її на іншу, якщо потребуватиме фінансова ситуація, ставлення до вчителя мистецтва в суспільстві тощо. Більшість студентів-музикантів націлені одразу ж шукати себе у виконавських колективах, реалізуватись як менеджери тощо. Саме тому вказівки на історію музики як питомий чинник фахової підготовки зафіксовані у відповідях зазначеної більшості (близько 60% респондентів).

У табл 3.5. подано вихідну сформованість духовно-ціннісного компонента культурної компетентності (за ціннісно-змістовим критерієм)

Таблиця 3.5

Рівні сформованості сформованості культурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва ціннісно-змістовим критерієм (духовно-ціннісний компонент) в ЕГ та КГ на початок експерименту, абс / %

(показники: 1) ставлення до курсів з історії музики як ціннісно значущого джерела фахової підготовки;; 2) націленість на майбутню музично-педагогічну діяльність як особистісну цінність.

Показники	Рівні	Високий компетентісно-цілісний творчий		достатній компетентісно-спрямований ситуативний		Початковий: компетентісно-о-дискретний		Низький: компетентісно-індиферентний	
		абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
1	ЕГ	8	12,9	13	21,0	25	40,3	16	25,8
	КГ	9	13,6	14	21,2	25	37,9	18	27,3
2	ЕГ	10	16,1	20	32,3	22	35,5	10	16,1
	КГ	10	15,2	20	30,3	23	34,8	13	19,7
Разом проявів	ЕГ	18	14,5	33	26,6	47	37,9	26	21,0
	КГ	19	14,4	34	25,8	48	36,3	31	23,5

Як бачимо, результати, представлені в таблиці 3.5, повністю зіставні з результатами попередніх замірювань, що логічно: досить низькими є кількісні характеристики сприйняття історії музики як ціннісно значущого джерела фахової підготовки респондентами за обома показниками критерію; найбільші кількісні дані відповідають початковому (компетентнісно-дискретному) та низькому (компетентнісно-індиферентному) рівням.

Відзначимо ідентичність результатів констатувального замірювання в ЕГ та КГ з незначними відмінностями, що наочно видно на рис.3.1 і 3.2.

Графічну інтерпретацію рівнів сформованості в ЕГ та КГ на початок експерименту представлено на рис. 3.1 та 3.2.

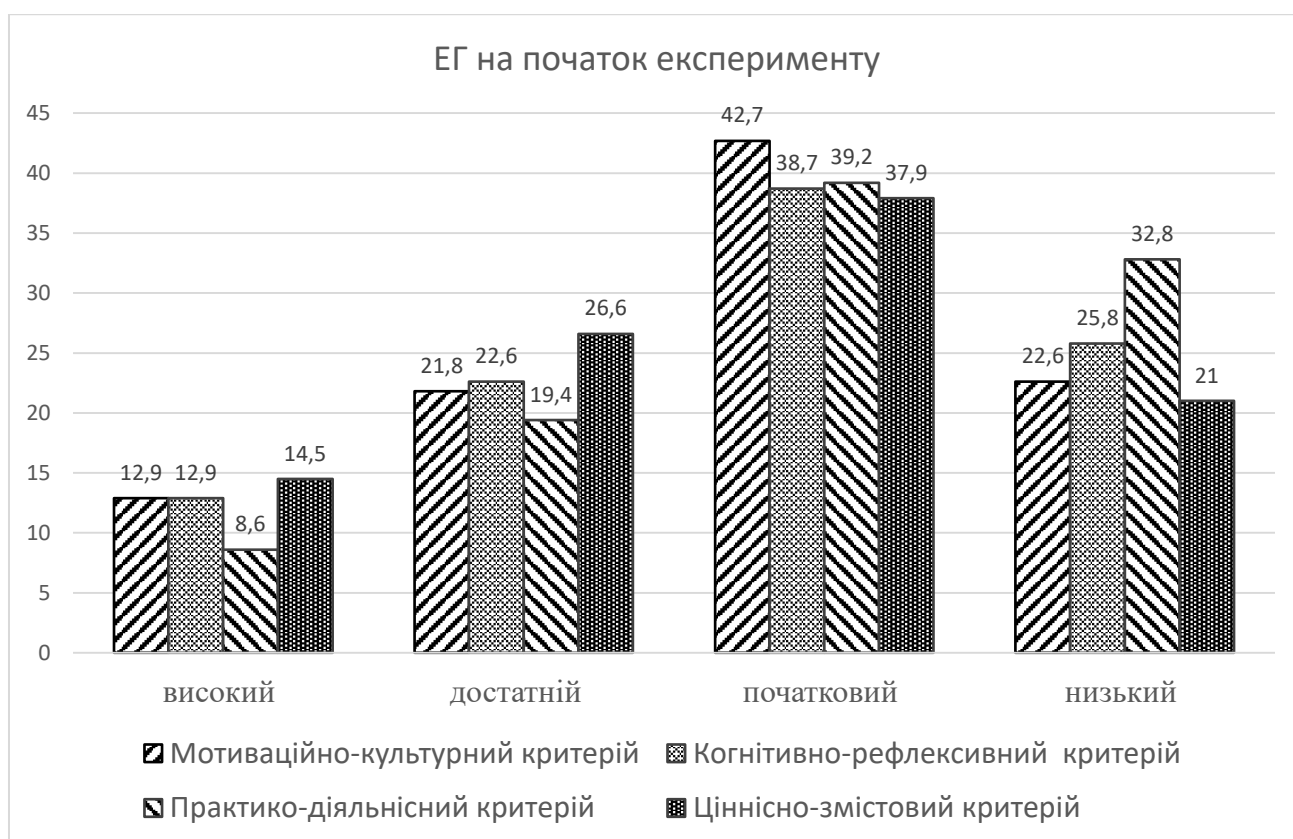


Рис. 3.1. Діаграма рівнів сформованості культурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в ЕГ на початок експерименту.

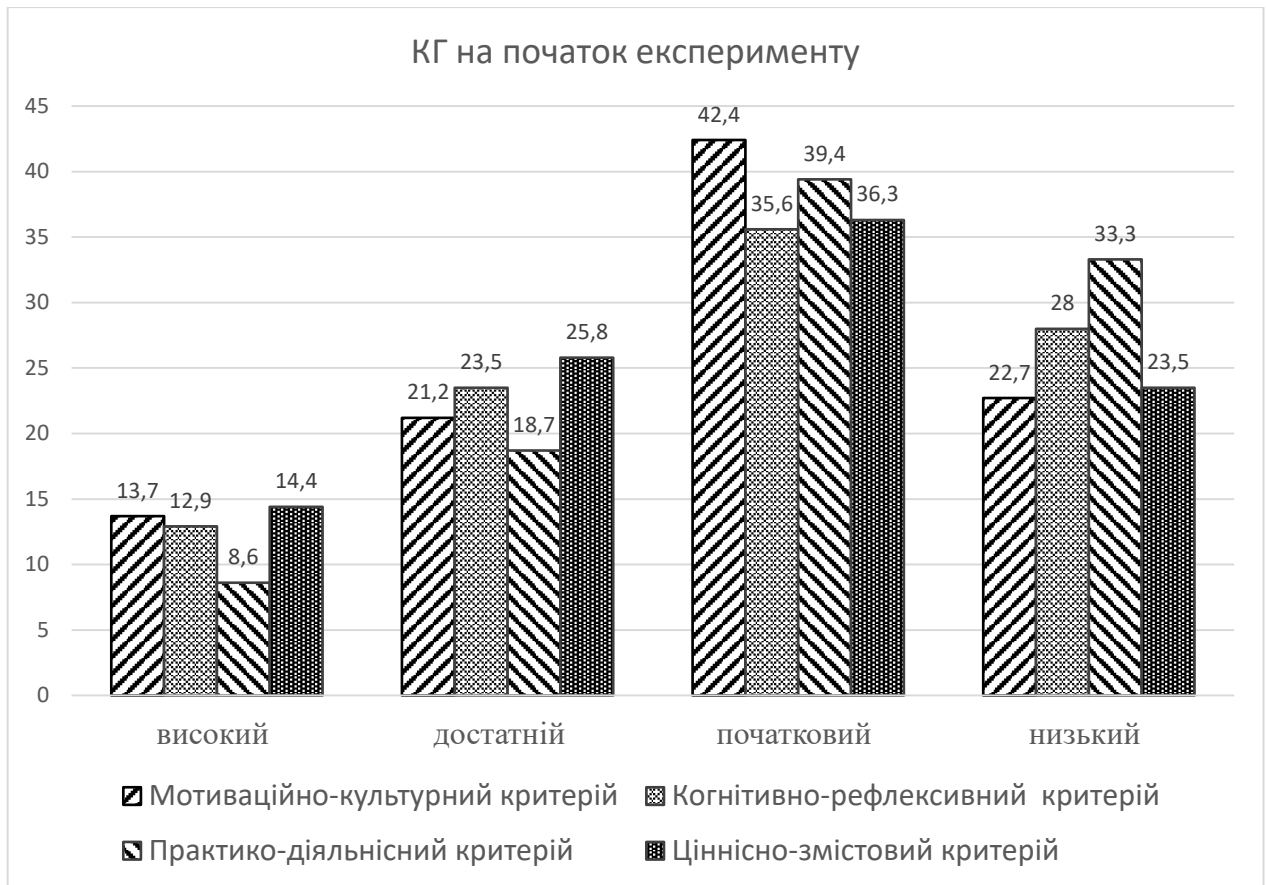


Рис. 3.2. Діаграма рівнів сформованості культурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в КГ на початок експерименту.

Тобто вихідні позиції для впровадження методики та оцінки результативності методичних засад для ЕГ та КГ є ідентичними, що підтвердили рорахунки за критерієм Пірсона (табл. 3.6).

Таблиця 3.6

Порівняння результатів між експериментальною та контрольною групою на початок експерименту за критерієм Пірсона

Критерії	Показники	$\chi^2_{\text{фактичне}}$	$\chi^2_{\text{критичне}}$ при $\alpha=0,05$	$\chi^2_{\text{критичне}}$ при $\alpha=0,01$
Мотиваційно-культурний	інтерес до музики як мистецтва в контексті історико-культурних процесів, зокрема сучасних	0,01	7,82	11,34
	ініціативність у поширенні знань з історії музики і сучасних музичних процесів, зокрема рідної культури	0,05	7,82	11,34
	Разом проявів	0,04	7,82	11,34
Когнітивно-рефлексивні	міра обізнаності в історії музичного мистецтва у зв'язках із загальними	0,41	7,82	11,34

й	процесами художньої культури			
	усвідомлення зв'язків між власною музикознавчою підготовкою і самореалізацією у виконавстві, педагогічній діяльності, інших можливих видах діяльності педагога-музиканта	0,11	7,82	11,34
	Разом проявів	0,31	7,82	11,34
Практико-діяльнісний	практичні уміння встановлювати зв'язок між досвідом з історії музики та іншими мистецтвами як чинниками єдиного історико-культурного процесу під час поширення музикознавчих знань	0,05	7,82	11,34
	системність застосування історико-музикознавчої складової фахової підготовки під час підготовки до виконавських інтерпретацій та в опануванні методики навчання музики майбутніх учнів	0,12	7,82	11,34
	регулярність апелювання до поза мистецької сфери життя під час музикознавчого аналізу, у виконавських інтерпретаціях, педагогічній, лекторській тощо практиці	0,03	7,82	11,34
	Разом проявів	0,01	7,82	11,34
	ставлення до курсів з історії музики як джерела фахової підготовки	0,09	7,82	11,34
Ціннісно-змістовий	націленість на майбутню музично-педагогічну діяльність як особистісну цінність	0,29	7,82	11,34
	Разом проявів	0,24	7,82	11,34

Зіставлення кількісних результатів за різними критеріями продемонструвало нерівномірності формування культурної компетентності в майбутніх учителів музичного мистецтва в проєкції на вивчення ними історії музики. З'ясувалось, що найскладнішими для них є діяльнісний компонент (за практико-діялісним критерієм); можемо припустити, що в процесі вивчення історії музики на цей компонент найменше звертається уваги і викладачами, і студентами, а основна увага переноситься на когнітивний компонент, передусім набуття знань, причому переважно як засвоєння певного обсягу інформації поза її емоційним проживанням і впливом на мотивацію застосовувати в майбутній професійній діяльності.

Цікаво, що у респондентів, які володіють на початок експерименту початковим рівнем культурної компетентності, кількісні характеристики

виявились майже рівномірними за сформованістю компонентів (наочно видно на рисунках 3.1 та 3.2).

Але парадоксально, що сформованість практико-діяльнісного компонента все ж є вищою у респондентів із початковим та низьким рівнями – порівняно зі сформованістю решти компонентів культурної компетентності. З одного боку,

Це підтверджує дещо прагматичний підхід до набуття знань цими респондентами, коли зі змісту дисципліни відбирається лише те, що може бути використано в майбутньому, натомість самі знання майже знецінені. З іншого боку, навпаки, спостерігаємо пріоритетну увагу до знаннєвого чинника культурної компетентності у тих, хто володіє високим і достатнім рівнем, оминаючи практико-діяльнісні аспекти, залишаючи їх «на потім». Цим пояснюється і різниця у сформованості культурної компетентності в респондентів з різним рівнем за ціннісно-змістовим критерієм: у тих, хто оволодів високим та достатнім рівнями, духовно-ціннісний компонент сформований за рахунок мотивації до набуття знань та усвідомлення їхньої важливості, здатності рефлексувати, розвиненої самооцінки. У респондентів з початковим і низьким рівнями, як уже зазначалось, за рахунок прагматичного ставлення до власної фахової підготовки, що може бути використана з позитивно-перспективною націленістю під час формувального експерименту з упровадження методики.

Тобто аналіз кількісних даних у зіставленні з аналізом якісних проявів дає підстави стверджувати, що культурно-компетентнісний потенціал історико-музикознавчої підготовки майбутніх учителів музики реалізується недостатньо, точніше стихійно, з недостатнім усвідомленням значимості для фахової підготовки як з боку студентів, так і викладачів, і не є підґрунтям для введення знань та умінь в практичну професійну діяльність.

3.3. Перебіг формувального етапу педагогічного експерименту та аналіз ефективності методики формування культурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва

3.3.1. Організація формувального експерименту з впровадження методики формування культурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

В експерименті брали участь 62 респонденти з ЕГ. Додаткової дисципліни або факультативного курсу не запроваджувалось. На лекціях і семінарських заняттях викладачами для опанування змісту використовувались запропоновані нами методи і форми із збереженням основного змісту навчального матеріалу.

КГ (66 осіб) участі в експерименті не брали. Однак, ми припустили, що повністю ізольованими від перебігу експериментальної роботи вони бути не могли.

Перед початком експерименту з викладачами історії музики було проведено обговорення проблеми і з'ясовано всі питання щодо впровадження методики. Власне, це ті самі викладачі, що виступили експертами під час діагностики вихідного стану культурної компетентності у своїх студентів.

Як зазначалось у 2.2, методика формування культурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва охоплює методичні блоки, насичені доцільними методами і формами, що разом спрямовані на збагачення певного компонента досліджуваного феномену і на реалізацію культурно-компетентнісного потенціалу історико-музикознавчої підготовки.

Так само нагадаємо, що розподіл формувального впливу за етапами, з одного боку, визначається формуванням умінь, накопиченням знань та розвитком спроможності їх застосовувати, а з іншого, носить циклічний характер, оскільки опанування певних розділів історії музики відбувається за певними і повторюваними закономірностями, які будемо враховувати при впровадженні методики. Крім того, на межі етапів впливають і часові межі

вивчення певного розділу курсу (семестр, навчальний рік) та контрольні заходи, адже складання заліку або іспиту студентами психологічно сприймається як межа етапу.

Зміст завдань для студентів визначався нами відповідно до змісту розділу дисципліни.

Так, зазвичай, вивчення історії музики в педагогічних університетах розпочинається з розділу, присвяченому зарубіжному музичному мистецтву від витоків до початку ХХ століття, після чого запланований контроль досягнень (іспит); оскільки це досить об'ємний навчальний матеріал, розрахований на один навчальний рік, то ми умовно розділили його на два періоди посеместрово: до завершення доби класицизму, від ранньо романтичних тенденцій до початку ХХ століття. Оскільки вивчення історії музики розпочинається з першого курсу, оскільки ми віднесли означений період до етапу *введення в компетентнісну проблематику освоєння курсів з історії музики*. З урахуванням цього дисертанткою вибудовувався добір музичного матеріалу, творчі завдання тощо на *etani*

На вступному занятті до курсу важливо було одразу ж занурити в проблематику культурно-компетентнісного потенціалу дисципліни, розпочати з установки на встановлення зв'язків музики із загальнокультурним контекстом та на актуалізацію знань з історії, зацікавити вивченням інших видів мистецтва, а головне переконати у важливості дисципліни для фахової підготовки.

Для цього студентам було запропоновано завдання провокації, наприклад, під час вивчення розділу стосовно музичного мистецтва Сходу студенти мали поміркувати і пофантазувати на теми:

- Якби індійський танець виконувала китайська танцівниця, чи змінилася б інтонаційність мелодики ?

- Якби в знайдений вами інформації випадково розповідь про африканську музичну культуру було «переплутано» з японською або середньо азійською, чи впізнали б ви це?

Студенти, які об'єднались у дві групи для виконання цих завдань, неминуче мали зануритись не лише в специфіку музичного мистецтва, а й у специфіку танцювального мистецтва Індії або країн Африки, усвідомити різницю між африканським музично-танцювальним мистецтвом і музичним мистецтвом Давнього Єгипту (з його зв'язками з античністю), музично-танцювальним мистецтвом всіх зазначених культур, які (як після виконання завдання-провокації відзначили студенти), «раніше були однакові», «під загальним відчуттям екзотики» тощо. Звернення до китайського танцю і музики поклало початок розумінню жанру китайської опери тощо. Зрозуміло, що для описів і аналізів необхідні були знання з теорії музики, гармонічний аналіз тощо.

Такі завдання спонукали і до пошуку ілюстративного матеріалу з інших мистецтва, спочатку це відбулося стихійно, але згодом увійшло у звичку: архітектура, живопис, декоративні мистецтва; стосовно Індії – студентів зацікавив кінематограф, оскільки саме в кінофільмах вони насамперед шукали танці і пісні.

Так, вже з перших завдань-провокацій було «запущено» установку на аналогії і порівняння, зацікавлення засобами інших видів мистецтва (у наведених прикладах - танець і театр, костюм), тобто розпочато вписування музичного мистецтва в загальнокультурний контекст, причому з етнонаціональним забарвленням.

Ми зафіксували на цьому ж етапі, але пізніше, під час вивчення музичного мистецтва доби Середньовіччя, Ренесансу, що студенти почали самостійно шукати можливі аспекти для порівнянь і зіставлень. Так, наприклад, вивчаючи музичні особливості італійської комедії дель'арте, студенти мали створити свої варіанти сюжету «арлекінади», зануритись в акторську гру виконавців і специфіку побутування цього виду театру, але паралельно – у картини життя італійського міста того часу, знайти ілюстрації тощо. Цікаво, що пізніше, вивчаючи «Карнавал» Р.Шумана, дехто із студентів поновив знання з комедії дель'арте, а особливо, коли переглядали

одноіменний балет дягілевської трупи, але з іншим, спеціально створеним сюжетом. Так само, знання про цей жанр були актуалізовані студентами під час вивчення опери «Паяци» Р.Леонкавалло.

У такий спосіб, на цьому етапі задіювались методи і форми з кожного методичного блоку, але пріоритетно – першого («Історія музики в контекстному аналізі»), хоча такий контекстний аналіз застосовувався поки що вибірково; важливо було більше уваги приділити мотивуванню саме через творчі про вокативні завдання та сформуванню свого роду «звичку» в процесі музикознавчого аналізу виходити за його межі настільки, наскільки це було очевидним для самих студентів. Наприклад, звернення до образотворчого мистецтва відбувалось під час аналізу творів з відповідною сюжетною програмою (Куперен, Рамо, Вівальді), стосовно оперних творів (створення уявних декорацій, костюмів, занурення в етикет і моду тощо), балетних постановок на симфонічну музику тощо.

Так само, вже на першому етапі емоційно пережиті знання, перетворені на ціннісні здобутки, актуалізувались на наступних етапах (що бачимо, наприклад, в Додатку наведено візуальний ряд проєкту «Образ Арлекіна у творчості П.Пікассо», запропонованого самими студентами вже на другому етапі з *удосконалення аналітично-інтерпретаційних музикознавчих знань, емпатійних здібностей, рефлексійних та практичних умінь*: при вивченні розділу дисципліни з історії сучасної музики); наведений приклад демонструє розвинену самостійність мислення, а головне – прагнення актуалізувати знання та уміння, усвідомлено та ініціативно застосовуючи їх у нових мистецьких проєктах і виявляючи креативність.

Загалом, другий етап – *удосконалення аналітично-інтерпретаційних музикознавчих знань, емпатійних здібностей, рефлексійних та практичних умінь* – збігся в часі саме з опануванням сучасної музики (XX-початок XXI ст.).

На цьому етапі заплановано було продовжити попередньо розпочате, але відбувалось посилене залучення студентів до самостійної пошукової

діяльності, що передбачало не лише пошук інформації про твори, якої, особливо стосовно музики початку ХХІ століття, поки небагато і носить вона переважно характер науково-популярних розвідок, рецензій у пресі тощо, а й розвиток аналітичних умінь на підставі сприймання творів, ознайомлення з нотним текстом в разі, якщо музикознавчої інформації недостатньо. Студенти мотивувались до самостійної аналітико-інтерпретаційної діяльності, встановлення аналогій із життєвими ситуаціями, особливо з творчої біографії митця, до аналогій з іншими видами мистецтва і осягнення їх виразовості, стильової забарвленості, до зіставлення процесів у різних національних культурах тощо.

Як приклад, наведемо проєктну роботу «Музичні твори як європейські та американські уявлення про китайську культуру»). Студенти об'єдналися у кілька проєктних груп, захищаючи результати під час семінарського заняття. Наперед зазначимо, що такі результати за бажанням учасників вилилися в спільну презентацію з виконавськими ілюстраціями для студентів інших груп і курсі.

Учасники груп на цьому етапі самі визначали коло композиторів і музичних творів для ознайомлення. Було виділено такі тематичні напрями і відповідні твори: К. Дебюссі «Пагоди»: архітектура в музиці»; «Пагоди К.Дебюссі і «PAGODE» А.Загайкевич», «Китайськість «Солов'я» І.Стравинського» (за «китайською» казкою Г.Х.Андерсена), «Китайська поезія і «Пісня про Землю» Г.Малера» (як відомо, написаної на вірші давніх китайських поетів, із зануренням у символістські прийоми, використанням елементів пентатоніки, тембрових стилізацій і загального вільного занурення в мистецьку образність, у філософський культ зв'язку з природою тощо), «Турандот» Дж.Пуччіні: цитування і стилізації», «Чудесний мандарин» Б.Бартока: особливості постановок і парадокси «балетного-небалетного» сюжету» (одноактний балет-пантоміма), «Китайські пісні» Б.Бріттена (цикл для голосу і гітари), «Епатажний Дж.Кейдж і китайська філософія в музиці» (деякі з проєктів детальніше описано дисертанткою [159; 164]).

Як визначають мистецтвознавці, виникнення «китайської» теми в музичному мистецтві Європи було пов'язане «з соціокультурними процесами його пізнання через форми торгівельних контактів та виробничо-індустріальну співпрацю, міграційні передумови, поширення інтересу до засадничих філософських праць, обмін культурними цінностями, реалізацію літературних та поетичних перекладів, концертно-гастрольну діяльність» [152, С. 3] тощо. Відтоді почав формуватися так званий «образ країни», який з одного боку презентований її національною специфікою, а з іншого – саме тими уявленнями про неї, що склалися в європейців саме з позиції їх як суб'єктів загальносвітового культурного процесу, із відповідними оцінками і ставленням. Саме цей «образ Китаю» і став стрижнем обговорення під час демонстрації проектів, а головне послугував усвідомленню того, що подібні «образи» виникали і виникають і стосовно інших національних культур, наприклад, країн Африки, Індії, інших, крім Китаю, країн Далекого Сходу. Одним із проектів на перспективу респондентами був визначений проєкт, присвячений опері Джона Адамса «Ніксон в Китаї», який передбачав занурення і в китайську історію (зокрема в те, що таке «культурна революція»), і в те, як сприймали наприкінці ХХ століття Китай і китайське мистецтво у світі і чому, що втілювалось на оперній сцені, де було використано і знаковий для Китаю революційний балет «Червоний загін».

Запропонована загальна тема для проектів стимулювала продовження дослідницького пошуку в контексті «китайське-українське», а саме студенти самостійно визначили об'єкти для музикознавчого контекстного аналізу: «Пісні весни» М.Шуха, цикл романців Б.Лятошинського

Студентами – було зроблено висновок і про те, що у світі так само може формуватися «образ України» в мистецтві і через мистецтво. Обговорення цієї тези привело до висновків про відповідальність самих українців за те, як вони представлені у свідомості представників інших національних культур.

Таким чином, уже на прикладі цієї проектної роботи, яка насправді вийшла за межі лише занять з історії музики й була представлена на студентському науковому товаристві, продемонстровано, знов таки, задіювання методів і форм усіх методичних блоків, поглиблення завдань попереднього етапу із нарощуванням самостійності мислення, розвиток мотивації до контекстного аналізу, що відбувався природним шляхом, з усвідомленням його корисності для фахової підготовки, а найголовніше – розвиток практичних умінь.

Таким чином, як і передбачалось, цей етап є най тривалішим у впровадженні методики, оскільки фактично охоплює весь період вивчення історії музики, логічно продовжує попередній, але з акцентуванням основних задач формування культурної компетентності (всіх її складників) та з посиленням акцентом на самостійності музикознавчої інтерпретації з контекстним аналізом та націлюванням на практичне використання умінь.

Тобто на цьому етапі задіяні методи і форми також з усіх методичних блоків, але акцент зроблено на другому з них («Історія музики в єдності музикознавчого, виконавського, методичного аналізу музичних творів»), що й передбачало посилення пошукової діяльності.

Насправді, цей етап не завершується із завершенням вивчення розділу сучасної музики (обмежено контрольними заходами), а має логічне продовження на наступному етапі – на матеріалі вивчення української музики.

Третій етап – етап рефлексії і спонукання до саморефлексії компетентнісних здобутків. Цей етап тривав два семестри, до яких студенти прийшли вже з накопиченим досвідом і вивчення історії музики в контексті історико-культурних процесів, в єдності музикознавчого, виконавського, методичного аналізу, в контексті інших наукових знань. Тому на цьому етапі на тлі продовження розв’язання завдань попередніх двох етапів посилена увага звертається на розвиток здатності само оцінювання саме сформованості культурної компетентності в контексті інших ключових і

предметних компетентностей; з'ясовувалось усвідомлення студентами сутності такої компетентності та розвиненість усіх складників її формування: сприймання і проживання мистецької інформації для набуття знань як цінностей, рефлексія як творів так і власного ставлення до них і до свого вміння прогнозувати їх використання в професії тощо. Також з'ясовувалось усвідомлене ставлення до контекстного аналізу як музики, так і власних умінь його застосовувати. Таким чином, передбачалось застосування методів і форм також з усіх методичних блоків, але посилено – з третього («Музика і наука»).

Так, опанування знань з української музики від витоків до XVII століття передбачало знання не лише фольклорних джерел, а й тенденцій становлення професійного музичного мистецтва, наприклад, в контексті історії християнства, акустики православних храмів, побуту, звичаїв, законів, професійної музичної освіти, правових основ життя Київської Русі тощо. Істотну роль в зануренні в особливості становлення мистецтва в Київській Русі відігравали і знання з географії та історії (наприклад, щодо знахідок Трипільської культури, розселення скіфських племен, осередків античності на теренах України тощо).

Студенти виконували відповідні завдання, невід'ємно від опанування конкретного навчального матеріалу, наприклад, «Етнічне багатство народнопісенної і танцювальної культури регіонів України: чи впливає географія на формування традицій?».

Вивчаючи музичне мистецтво козацької доби, студенти самостійно виокремили аспекти, які їх зацікавили суголосністю із сучасною історією України: «Що таке українська військова музика і як вона пов'язана з військовою наукою», «Мистецька освіта в Могілянці», «Чи була відомою у Світі музика козацької доби» тощо. Під час вивчення розділу з українського музичного мистецтва XVIII- XIX століття були актуалізовані аспекти зв'язку музики і політики, наприклад у тому, як формувався і посилювався імперський вплив на українську культуру загалом; актуалізувались зв'язки з

процесами становлення інших видів мистецтва, зокрема театром; студенти занурювались у діяльність визначних особистостей (В.Тарновського, Г.Галагана, Д.Ширая, І.Котляревського, Г. Квітки-Основ'яненка, діячів театру корифеїв та ін.), які істотно вплинули на розвиток музичного і театрального мистецтва в панських маєтках, приватних антрепризах; тобто відбувалося ознайомлення з питаннями становлення музичної освіти, концертного і театрального життя в історичному контексті того часу тощо, тобто студенти через пізнання музичних творів занурювались і в проблеми становлення мистецької інфраструктури та її впливу на формування мистецьких традицій, що актуально донині.

Вивчення музики кінця ХХ-початку ХХІ століття актуалізувало пошуки в напрямку специфіки електронної музики, зв'язків композиторської творчості та діджиталізації суспільства, використання технічних відкриттів для творення музики, наприклад, композитор у сучасному музичному театрі; що являє собою сучасна українська аудиторія (з акцентом на психології побутування музики) або дискусії, теми яких також були задана самими студентами: «Чи сприяють технічні відкриття збереженню національних традицій в композиторській творчості», «Як вплинули на творчий процес і свідомість винайдення нових технічних способів тиражування мистецтва», «Поширення музики в Інтернет-середовищі: за і проти»; «Авторське право композитора і виконавця в сучасному інформаційному просторі», «Що таке індустрія культури» та інші.

За підсумком третього етапу (*рефлексії і спонукання до саморефлексії компетентнісних здобутків*) важливо було зібрати інформацію про те, наскільки змінилось ставлення до дисципліни історії музики в учасників експерименту завдяки запропонованому підходу до її вивчення, а також наскільки усвідомлено вони оцінюють важливість для себе загальнокультурного погляду на опанування змісту. Для цього наприкінці опанування курсу перед проведенням контрольного зрізу для порівняння

даних учасниками ЕГ було запропоновано експрес опитування з такими запитаннями:

1) Що найбільше запам'яталось під час вивчення дисципліни «Історія музики»?

2) Що було складним під час опанування змісту дисципліни «Історія музики»?

3) Що, на Ваш погляд, було зайвим, а чого не вистачало в процесі вивчення дисципліни протягом усього часу?

Експрес-опитування переслідувало дві цілі – по-перше, з'ясувати безпосередні враження учасників експерименту одразу ж після його завершення, а по-друге, спонукати їх до саморефлексії, поновлюючи в пам'яті весь процес експериментальної роботи (що тривав упродовж двох років). Це також було важливо і для того, аби респонденти порівняли процес вивчення історії музики під час експерименту зі своїм попереднім досвідом, адже переважна більшість із них мали музичну освіту перед вступом до вишів (музична школа, коледж, творчі колективи в позашкільній тощо).

Наведемо деякі відповіді студентів – учасників ЕГ.

«Не думала, що українська музика, яка раніше здавалась «звичайною провінційною», так заграє іншими підтекстами: гордість за те, що я належу до цієї культури, зросла неймовірно» (Олена Т.).

«Спочатку було незрозуміло, для чого всі ці розмови, завдання не про музику і конкретних композиторів. Здавалось, вивчу біографії, прослухаю твори, щось проаналізую, як звук, і цього достатньо для отримання оцінки. Але потім втягнувся, стало цікаво. Зрозумів, що музика – це частина і політичного життя також. Багато чого просто стало на свої місця, Хоча це було непросто» (Олесь Д.).

«Я люблю музику романтиків. Граю її багато на фортепіано. Але не думала, що історія музики допомагатиме більш осмислено виконувати твори. Особливо запам'ятались порівняння романтиків і англійського садово-паркового мистецтва. Здається, я стала краще грати» (Катерина О.).

«Цікаво, хоча і досить складно. Спочатку не хотів занурюватись у все це «зайве». Потім обговорення на семінарах, а інколи і під час лекцій, зацікавленість одногрупників просто змусили щось таке робити також. Не жалкую. Вдячний викладачам. Історію музики вивчав не дарма».

«Спочатку було незрозуміло, для чого всі ці вимоги щодо порівнянь особливо з різними науками. Ну, стосовно історичних умов або інших видів мистецтва як ілюстрацій, то зрозуміло, бо згодиться, коли піду (можливо!) працювати в школу. Решта – ні. Але в один прекрасний момент зрозуміла. Все у світі взаємопов'язано. Музика з хімією також. Особливо корисними були теми із сучасної музики, і зарубіжної, і української» (Дарія У.)

3.3.2. Динаміка сформованості культурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва як результат вивчення історії музики.

Визначення рівнів сформованості культурної компетентності наприкінці експерименту (контрольний зріз) відбувалося за тими ж параметрами, що й на етапі вихідного зрізу (констатувальний експеримент), але із деяким уточненням змісту завдань, що не змінювало їх сутності, але не припускає повторів. Отримані дані порівнювались із даними в ЕГ та КГ із вихідним станом сформованості досліджуваної якості. Динаміка оцінювалась у порівнянні змін, що відбувалися в рівнях сформованості культурної компетентності в учасників ЕГ та КГ.

Далі в таблицях 3.7 і 3.8. подаємо узагальнені кількісні дані контрольного зрізу за усіма критеріями і показниками, що дозволяє відстежити, як застосування методики позначило на сформованості кожного компоненти культурної компетентності; пам'ятаємо, що кожен критерій застосовувався для замірювання стану відповідного компонента її структури.

Таблиця 3.7.

**Рівні сформованості культурної компетентності майбутніх учителів
музичного мистецтва за всіма критеріями в ЕГ на кінець експерименту**

Рівні	Високий/ компетентісно- цілісний творчий		Достатній/ компетентно- спрямован ий ситуативни й		Початковий/ компетентніс но- дискретний		Низький/ компетентніс но- індиферентни й	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%
Мотиваційно-культурний критерій								
1) інтерес до музики як мистецтва в контексті історико-культурних процесів, зокрема сучасних;	17	27,4	28	45,2	12	19,3	5	8,1
2) ініціативність у поширенні знань з історії музики і сучасних музичних процесів, зокрема рідної культури.	13	21,0	24	38,7	19	30,6	6	9,7
Когнітивно-рефлексивний критерій								
1) міра обізнаності в історії музичного мистецтва у зв'язках із загальними процесами художньої культури;	17	27,4	26	41,9	10	16,2	9	17
2) усвідомлення зв'язків між власною музикознавчою підготовкою і самореалізацією у виконавстві, педагогічній діяльності, інших можливих видах діяльності педагога-музиканта.	12	19,4	22	35,5	17	27,4	11	12
Практико-діяльнісний критерій								
1) практичні уміння встановлювати зв'язок між досвідом з історії музики та іншими мистецтвами як чинниками єдиного історико-культурного процесу під час поширення музикознавчих знань;	12	19,3	25	40,3	13	21,0	12	19,4
2) системність застосування історико-музикознавчої складової фахової підготовки під час підготовки до виконавських інтерпретацій та в опануванні методики навчання музики	10	16,1	22	35,5	17	27,4	13	21,0

майбутніх учнів;									
3) регулярність апелювання до поза мистецької сфери життя під час музикознавчого аналізу, у виконавських інтерпретаціях, педагогічній, лекторській тощо практиці	9	14,5	19	30,6	13	21,0	21	33,9	
Ціннісно-змістовий критерій									
1) ставлення до курсів з історії музики як джерела фахової підготовки;	13	21,0	24	38,7	13	21,0	12	19,3	
2) націленість на майбутню музично-педагогічну діяльність як особистісну цінність	16	25,8	28	45,2	11	17,7	7	11,3	

Таблиця 3.8

Рівні сформованості культурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва за усіма критеріями в КГ на кінець експерименту

Рівні	Високий компетентісно-цілісний творчий		Достатній компетентісно-спрямований ситуативний		Початковий: компетентісно-дискретний		Низький: компетентісно-індиферентний		
	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	
Мотиваційно-культурний критерій									
1) інтерес до музики як мистецтва в контексті історико-культурних процесів, зокрема сучасних;	13	19,7	19	28,8	23	34,8	11	16,7	
2) ініціативність у поширенні знань з історії музики і сучасних музичних процесів, зокрема рідної культури.	9	13,6	14	21,2	31	47,0	12	18,2	
Когнітивно-рефлексивний критерій									
1) міра обізнаності в історії музичного мистецтва у зв'язках із загальними процесами художньої культури;	12	18,2	20	30,3	25	37,9	9	13,6	
2) усвідомлення зв'язків між власною музикознавчою підготовкою і самореалізацією у виконавстві, педагогічній діяльності, інших можливих видах діяльності педагога-музиканта.	8	12,1	12	18,2	27	40,9	19	28,8	

Практико-діяльнісний критерій								
1) практичні уміння встановлювати зв'язок між досвідом з історії музики та іншими мистецтвами як чинниками єдиного історико-культурного процесу під час поширення музикознавчих знань;	8	12,1	16	24,3	27	40,9	15	22,7
2) системність застосування історико-музикознавчої складової фахової підготовки під час підготовки до виконавських інтерпретацій та в опануванні методики навчання музики майбутніх учнів;	5	7,6	13	19,7	28	42,4	20	30,3
3) регулярність апелювання до поза мистецької сфери життя під час музикознавчого аналізу, у виконавських інтерпретаціях, педагогічній, лекторській тощо практиці	4	6,1	11	16,6	25	37,9	26	39,4
Ціннісно-змістовий критерій								
1) ставлення до курсів з історії музики як джерела фахової підготовки;	9	13,7	15	22,7	27	40,9	15	22,7
2) націленість на майбутню музично-педагогічну діяльність як особистісну цінність	10	15,2	22	33,3	26	39,4	8	12,1

Для наочності демонстрування змін подаємо графічну інтерпретацію рівнів сформованості культурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в ЕГ та КГ наприкінці експерименту (рис. 3.3 і 3.4 відповідно).

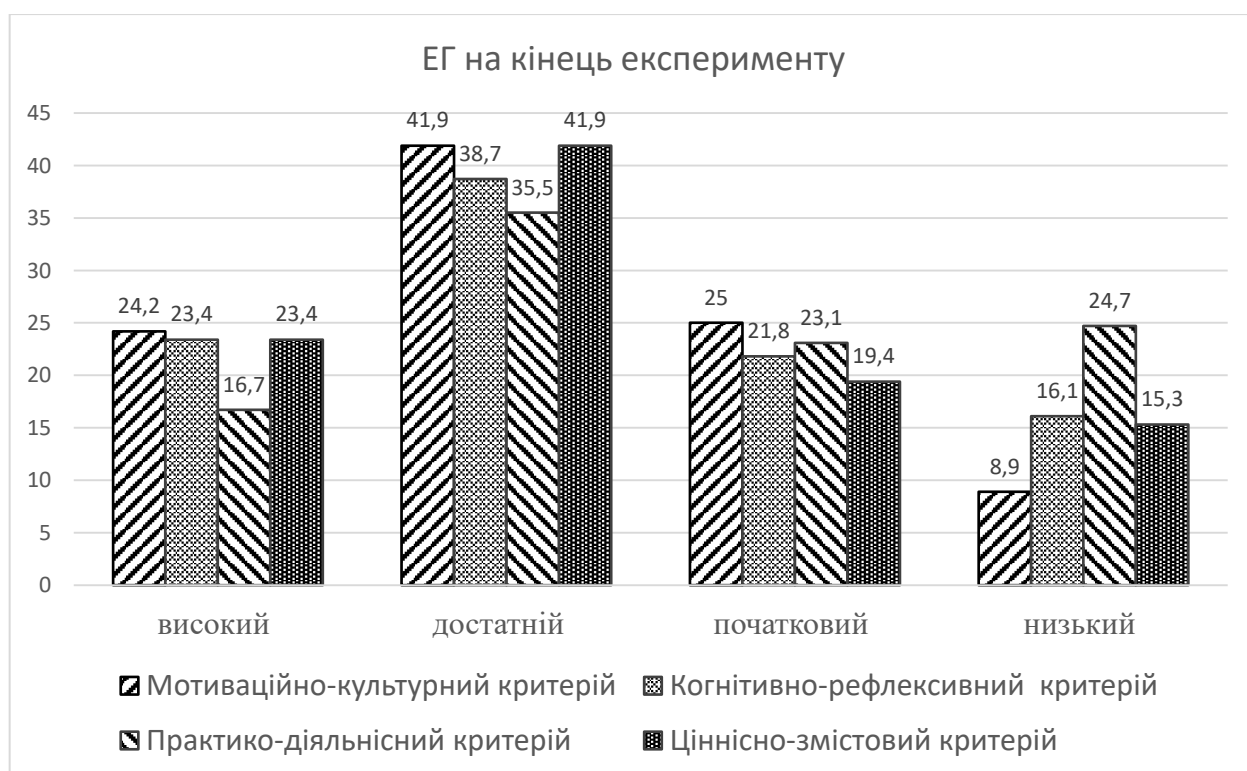


Рис. 3.3. Діаграма рівнів сформованості культурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в ЕГ на кінець експерименту.

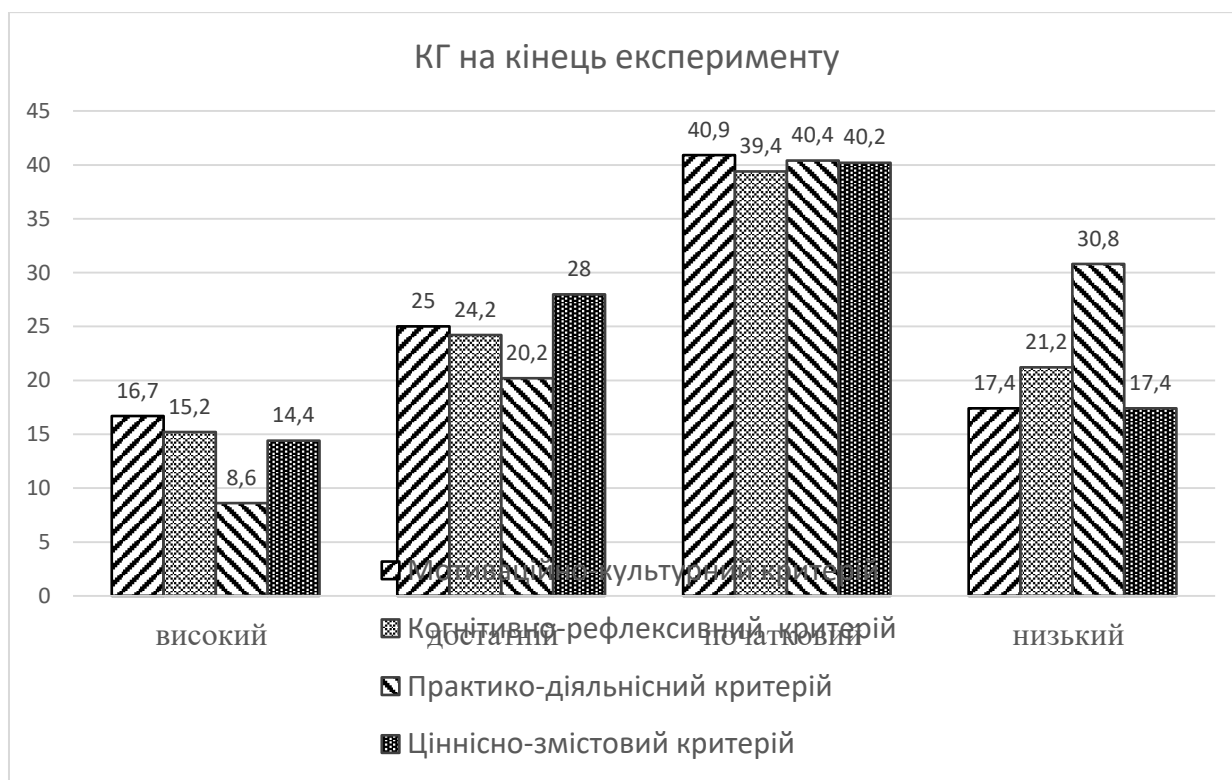


Рис. 3.4. Діаграма рівнів сформованості культурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в КГ на кінець експерименту

Контрольний зріз дав можливість визначити рівні сформованості культурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в ЕГ та КГ за кожним з критеріїв на початок і завершення експерименту, що важливо було систематизувати для унаочнення динаміки та узагальнення результатів.

Узагальнені результати в ЕГ представлено у таблиці 3.9.

Таблиця 3.9.

Рівні сформованості культурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в ЕГ на початок та кінець експерименту, (%)

Критерії \ Рівні	Початок експерименту				Кінець експерименту			
	високий	достатній	початковий	низький	високий	достатній	початковий	низький
Мотиваційно-культурний	12,9	21,8	42,7	22,6	24,2	41,9	25,0	8,9
Когнітивно-рефлексивний	12,9	22,6	38,7	25,8	23,4	38,7	21,8	16,1
Практико-діяльнісний	8,6	19,4	39,2	32,8	16,7	35,5	23,1	24,7
Ціннісно-змістовий	14,5	26,6	37,9	21,0	23,4	41,9	19,4	15,3
Середнє	2,2	2,6	9,6	5,6	1,9	9,5	2,3	6,3

З поданих даних очевидно є суттєва позитивна динаміка (майже вдвічі) за усіма критеріями: зростання показників високого (компетентно-цілісного творчого) рівня : за мотиваційно-культурним критерієм (емоційно-мотиваційни компонент) - з 12,9 % до 24, 2%, за когнітивно-рефлексивним (когнітивний компонент) – з 12,9 % до 23,4%, за практико-діяльнісним критерієм (діяльнісний компонент) - з 8,6% до 16, 7%, за ціннісно-змістовим критерієм (духовно-ціннісний компонент) – з 14,5% до 23,4 %. Разом підкреслює ефективність застосованих методів щодо мотивування студентів до запропонованих способів і прийомів опанування змісту дисципліни з історії музики, що й позначилось на динаміці культурної компетентності. Ці

висновки підтверджуються і змінами в оволодінні іншими рівнями культурної компетентності учасниками ЕГ, а саме відстежуємо істотні позитивні зміни за усіма критеріями щодо достатнього (компетентнісно спрямованого ситуативного) рівня за рахунок зниження кількісних даних щодо сформованості початкового (компетентнісно-дискретного рівня) та низького (компетентнісно-індиферентного). Щодо цієї динаміки, то підкреслимо, що відбулася вона за рахунок підвищення зацікавленості учасників експерименту у набутті знань, а особливо – в участі у спільних проектах, що передбачали пошукову діяльність; цікаво, що така діяльність у багатьох, хто демонстрував такі рівні на початку експерименту, або відбувалась вольовими зусиллями або за зовнішніми спонуканими із внутрішнім спротивом, ближче до завершення експерименту – зацікавлено і навіть частково мотивовано, що залежало від конкретного навчального змісту, що опановувався.

На рис.3.5 подано графічну інтерпретацію рівнів сформованості культурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в ЕГ на початок та завершення експерименту.

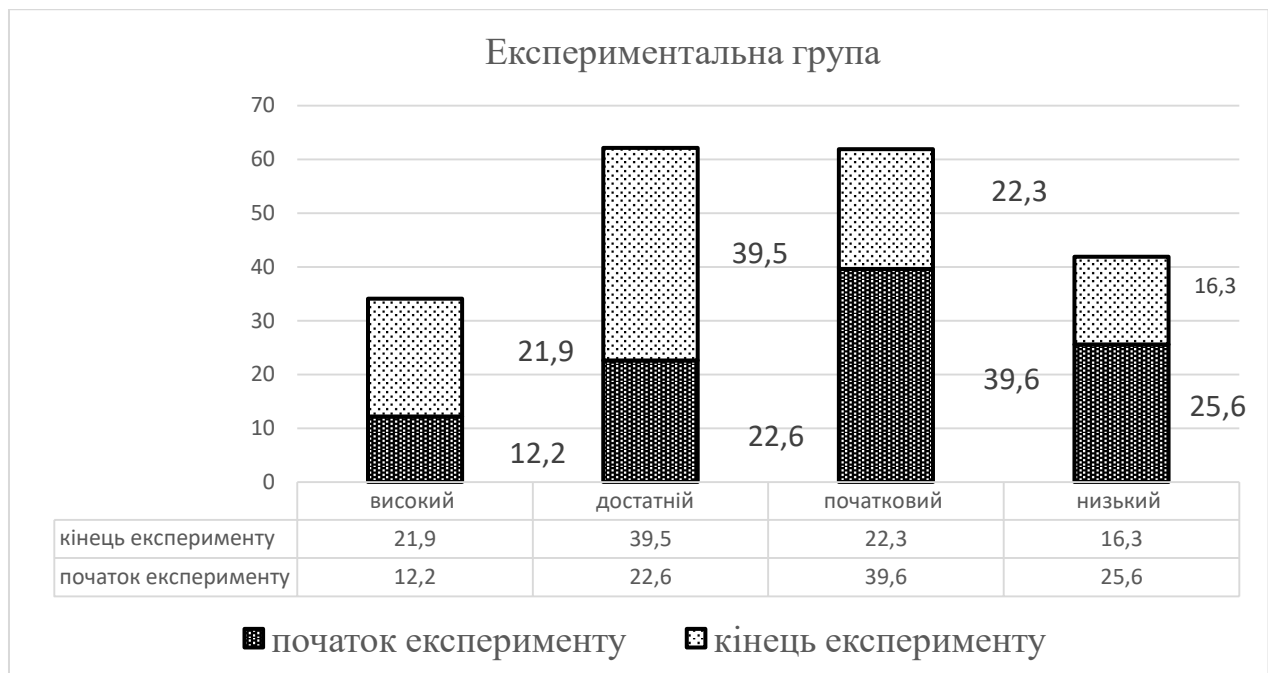


Рис. 3.5. Гістограма рівнів сформованості культурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в ЕГ на початок і кінець експерименту

Таблиця 3.10 містить аналогічні дані щодо рівнів сформованості культурної компетентності за усіма критеріями в КГ також для порівняння на початку експерименту та наприкінці.

Таблиця 3.10

Рівні сформованості культурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в КГ на початок та кінець експерименту, (%)

Критерії \ Рівні	Початок експерименту				Кінець експерименту			
	Високий	Достатній	Початковий	Низький	Високий	Достатній	Початковий	Низький
Мотиваційно-культурний	13,7	21,2	42,4	22,7	16,7	25,0	40,9	17,4
Когнітивно-рефлексивний	12,9	23,5	35,6	28,0	15,2	24,2	39,4	21,2
Практико-діяльнісний	8,6	18,7	39,4	33,3	8,6	20,2	40,4	30,8
Ціннісно-змістовий	14,4	25,8	36,3	23,5	14,4	28,0	40,2	17,4
Середнє	12,4	22,3	38,4	26,9	13,7	24,4	40,2	21,7

Так само подаємо для наочності графічну інтерпретацію змін у рівнях сформованості культурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в КГ на початок та завершення експерименту (рис. 3.6).

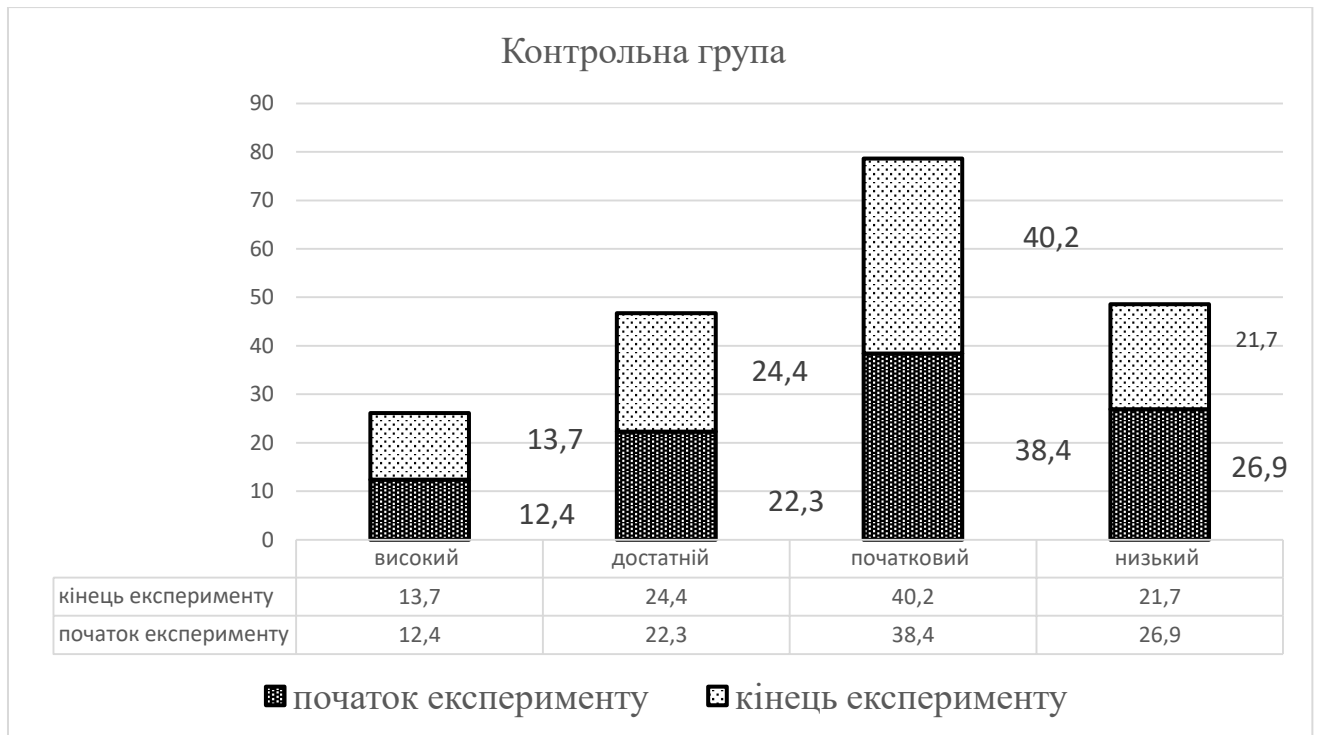


Рис. 3.6. Гістограма рівнів сформованості культурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в КГ на початок і кінець експерименту

І кількісні дані в таблиці 3.10, і наочна графіка показують, що в КГ також відбувалися позитивні зрушення, але не такі очевидні та істотні, як в ЕГ. Це логічно, адже в КГ студенти також вивчали історію музики, під час чого періодично викладачами пропонувалися і елементи занурення в історико-культурний контекст того чи іншого музичного феномену, що в принципі притаманно мистецькому аналізу хоча б періодично. Загалом, бімс дисципліни традиційно опановував ся студентами з тією чи іншою академічною успішністю. Однак, цілеспрямовано методика не застосовувалась, а отже більшість її складових не були задіяні (як системні встановлення зв'язків з іншими науками, з іншими видами мистецтва, з різними професійними сферами життя, наприклад, менеджментом, технічними засобами, медіа культурою тощо).

Для наочного представлення ефективності запропонованої методики динаміку рівнів сформованості художньо-ціннісної сфери майбутніх учителів музики культурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва

в ЕГ та КГ на початок і завершення експерименту представлено у таблицях 3.11 і 3.12.

Таблиця 3.11

Динаміка рівнів сформованості культурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в ЕГ на початок і кінець експерименту, %

Рівні	Високий компетентісно цілісний творчий			Достатній/ компетентісно спрямований ситуативний			Початковий / компетентісно дискретний			Низький /компетентісно індіферентний		
	До	Після	Динаміка	До	Після	Динаміка	До	Після	Динаміка	До	Після	Динаміка
Мотиваційно-культурний критерій												
1	16,1	27,4	11,3	24,2	45,2	21,0	37,1	19,3	-17,8	22,6	8,1	-14,5
2	9,7	21,0	11,3	16,1	38,7	22,6	51,6	30,6	-21,0	22,6	9,7	-12,9
Σ	12,9	24,2	11,3	21,8	41,9	20,1	42,7	25,0	-17,7	22,6	8,9	-13,7
Когнітивно-рефлексивний критерій												
1	16,1	27,4	11,3	25,8	41,9	16,1	37,1	16,2	-20,9	21,0	14,5	-6,5
2	9,7	19,4	9,7	19,4	35,5	16,1	40,3	27,4	-12,9	30,6	17,7	-12,9
Σ	12,9	23,4	10,5	22,6	38,7	16,1	38,7	21,8	-16,9	25,8	16,1	-9,7
Практико-діяльнісний критерій												
1	11,3	19,3	8,0	22,6	40,3	17,7	38,7	21,0	-17,7	27,4	19,4	-8,0
2	8,1	16,1	8,0	19,4	35,5	16,1	43,5	27,4	-16,1	29,0	21,0	-8,0
3	6,5	14,5	8,0	16,1	30,6	14,5	35,5	21,0	-14,5	41,9	33,9	-8,0
Σ	8,6	16,7	8,1	19,4	35,5	16,1	39,2	23,1	-16,1	32,8	24,7	-8,1
Ціннісно-змістовий критерій												
1	12,9	21,0	8,1	21,0	38,7	17,7	40,3	21,0	-19,3	25,8	19,3	-6,5
2	16,1	25,8	9,7	32,3	45,2	12,9	35,5	17,7	-17,8	16,1	11,3	-4,8
Σ	14,5	23,4	8,9	26,6	41,9	15,3	37,9	19,4	-18,5	21,0	15,3	-5,7

Таблиця 3.12

Динаміка рівнів сформованості культурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в КГ на початок і кінець експерименту, %

Рівні	Високий компетентісно цілісний творчий			Достатній/ компетентісно спрямований ситуативний			Початковий / компетентісно дискретний			Низький /компетентісно індіферентний		
	До	Після	Динаміка	До	Після	Динаміка	До	Після	Динаміка	До	Після	Динаміка
Мотиваційно-культурний критерій												
1	16,7	19,7	3,0	24,2	28,8	4,6	36,4	34,8	-1,6	22,7	16,7	-6,0
2	10,6	13,6	3,0	15,2	21,2	6,0	51,5	47,0	-4,5	22,7	18,2	-4,5
Σ	13,7	16,7	3,0	21,2	25,0	3,8	42,4	40,9	-1,5	22,7	17,4	-5,3
Когнітивно-рефлексивний критерій												
1	16,7	18,2	1,5	28,8	30,3	1,5	31,8	37,9	6,1	22,7	13,6	-9,1
2	9,1	12,1	3,0	18,2	18,2	0,0	39,4	40,9	1,5	33,3	28,8	-4,5
Σ	12,9	15,2	2,3	23,5	24,2	0,7	35,6	39,4	3,8	28,0	21,2	-6,8
Практико-діяльнісний критерій												
1	12,1	12,1	0,0	21,2	24,3	3,1	39,4	40,9	1,5	27,3	22,7	-4,6
2	7,6	7,6	0,0	18,2	19,7	1,5	42,4	42,4	0,0	31,8	30,3	-1,5
3	6,1	6,1	0,0	16,7	16,6	-0,1	36,3	37,9	1,6	40,9	39,4	-1,5
Σ	8,6	8,6	0,0	18,7	20,2	1,5	39,4	40,4	1,0	33,3	30,8	-2,5
Ціннісно-змістовий критерій												
1	13,6	13,7	0,1	21,2	22,7	1,5	37,9	40,9	3,0	27,3	22,7	-4,6
2	15,2	15,2	0,0	30,3	33,3	3,0	34,8	39,4	4,6	19,7	12,1	-7,6
Σ	14,4	14,4	0,0	25,8	28,0	2,2	36,3	40,2	3,9	23,5	17,4	-6,1

Таким чином, можемо сконцентровано побачити динаміку змін в ЕГ та КГ, які відбувалися впродовж формувального експерименту (табл. 3.13).

Таблиця 3.13

Динаміка сформованості культурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, у %

Рівні	ЕГ		Динамік а	КГ		Динамік а
	на початок експери-	наприкінці експери-		на початок експери-	наприкінці експери-	

	менту		менту			менту		менту		
	абс	%	абс	%		абс	%	абс	%	
Високий	7,0	12,2	13,0	21,9	+9,7	8,0	12,4	9,0	13,7	+1,3
Достатній	14,0	22,6	24,0	39,5	+16,9	15,0	22,3	16,0	24,4	+2,1
Початковий	25,0	39,6	14,0	22,3	-17,3	25,0	38,4	26,0	40,2	+1,8
Низький	16,0	25,6	11,0	16,3	-9,3	18,0	26,9	15,0	21,7	-5,2

Кінцевим кроком аналізу результатів стало статистичне обчислення за критерієм Пірсона, що подано в табл. 3.14. Результати цього обчислення для ЕГ і КГ показали, що всі значення $\chi^2_{\text{фактичне}} > \chi^2_{\text{критичне}} = 7,82$ при $\alpha=0,05$, але разом з тим всі значення $\chi^2_{\text{фактичне}} < \chi^2_{\text{критичне}} = 11,34$ при $\alpha=0,01$, що засвідчує про статистично значущі зміни в ЕГ з імовірністю 95% для всіх показників.

Таблиця 3.14

Порівняння результатів ЕГ та КГ на кінець експерименту за критерієм Пірсона

Критерії	Показники	$\chi^2_{\text{фактичне}}$	$\chi^2_{\text{критичне}}$ при $\alpha=0,05$	$\chi^2_{\text{критичне}}$ при $\alpha=0,01$
Мотиваційно-культурний	інтерес до музики як мистецтва в контексті історико-культурних процесів, зокрема сучасних	7,85	7,82	11,34
	ініціативність у поширенні знань з історії музики і сучасних музичних процесів, зокрема рідної культури	8,12	7,82	11,34
	Разом проявів	15,70	7,82	11,34
Когнітивно-рефлексивний	міра обізнаності в історії музичного мистецтва у зв'язках із загальними процесами художньої культури	7,96	7,82	11,34
	усвідомлення зв'язків між власною музикознавчою підготовкою і самореалізацією у виконавстві, педагогічній діяльності, інших можливих видах діяльності педагога-музиканта	8,03	7,82	11,34
	Разом проявів	13,86	7,82	11,34
Практико-діяльнісний	практичні уміння встановлювати зв'язок між досвідом з історії музики та іншими мистецтвами як чинниками єдиного історико-культурного процесу під час поширення музикознавчих знань	7,89	7,82	11,34
	системність застосування історико-	8,04	7,82	11,34

	музикознавчої складової фахової підготовки під час підготовки до виконавських інтерпретацій та в опануванні методики навчання музики майбутніх учнів			
	регулярність апелювання до поза мистецької сфери життя під час музикознавчого аналізу, у виконавських інтерпретаціях, педагогічній, лекторській тощо практиці	8,26	7,82	11,34
	Разом проявів	23,34	7,82	11,34
Ціннісно-змістовий	ставлення до курсів з історії музики як джерела фахової підготовки	7,92	7,82	11,34
	націленість на майбутню музично-педагогічну діяльність як особистісну цінність	8,14	7,82	11,34
	Разом проявів	15,68	7,82	11,34

Зауважимо щодо деяких якісних змін у проявах сформованості культурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва з виявленням можливих труднощів на можливостей їхнього подолання.

Якщо проаналізувати детальніше динаміку кулісних даних, то бачимо:

Що найсуттєвіші позитивні зміни в ЕГ відбулися рівномірно в змісті емоційно-мотиваційного та когнітивного компонентів (за мотиваційно-культурним і когнітивно-рефлексивним критеріями), тобто вплив методики на ці компоненти виявився найсильнішим.

А саме завдяки розробленим методам і формам зростає інтерес до дисципліни і до способів її вивчення, відбувається усвідомлення реального змісту дисципліни та її місця і значимості у професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва як учителів мистецтва загалом. Учасники ЕГ розширили свою загально мистецьку ерудицію, осмислювали власні цінності і самі відзначали (як ми це бачили у наведених відгуках) поглиблення мотивації до різноаспектного контекстного аналізу музичних феноменів. Значна частина учасників експерименту зазначили, що контекст зв'язків музики з іншими сферами наукового знання виявився для них дещо несподіваним і вони не одразу зрозуміли сенс такого аналізу, але зрештою усвідомили взаємопов'язаність усіх культурних процесів – і мистецьких, і поза мистецьких. Майже всі відзначили найбільшу вагомість серед таких

контекстних зв'язків аспект музики та історії, особливо в сучасних українських реаліях.

Дещо складніше навіть у межах таких показників динаміки виявилось встановлення детермінанти історії музики щодо виконавських інтерпретацій (тобто в когнітивному компоненті), особливо, якщо вони не стосувались конкретних жанрів (наприклад, творів для фортепіано для піаністів або вокальних – для вокалістів тощо). Але поступово ці труднощі долались, інколи (як зазначали в самооцінках студенти) завдяки вольовим зусиллям, а саме в напрямі пізнання стильових особливостей, «краще став чути оркестрові тембри», «зацікавило порівняння різних виконавських інтерпретацій творів» тощо.

Щодо змін у змісті решти двох компонентів (діяльнісному – за практико-діяльнісним критерієм та духовно-ціннісному – за ціннісно-змістовим критерієм), то також бачимо майже рівноцінну динаміку стосовно конкретного рівня за рахунок «переходу» від «сусідніх» рівнів, що логічно.

Однак зауважимо, що загалом духовно-ціннісний компонент є інтегральним стосовно інших (про що йшлося у 3.1), то найсуттєвіші зміни відбулися в напрямі усвідомлення ставлення до дисципліни і усвідомлення ставлення до того, як формувались власні мистецькі цінності учасників експерименту, причому більшою мірою ці зміни стосувались саморозвитку, пізнання мистецтва як такого, самопізнання через мистецтва тощо, але більш утруднено – у прийнятті майбутньої музично-педагогічної діяльності як особистісної цінності (причини цього також були описані вище, а саме йшлося про те, що студенти-музиканти готові змінити вчительську професію, якщо вона не дасть можливості реалізуватись творчо і фінансово), хоча й такі учасники експерименту змінювали розуміння значимості культурно-компетентнісного потенціалу дисципліни історії музики для професійного становлення.

Узагальнення кількісних результатів і детальніше їх потрактовування в якісному наповненні дають можливість говорити про позитивний вплив

запропонованих методичних засад на ефективність формування культурної компетентності на основі реалізації культурно-компетентнісного потенціалу дисципліни історії музики. Труднощі, які виникають, здебільшого носять об'єктивний характер і не завжди залежать від викладача дисципліни.

Найдієвішими методами, які знайшли найсильніший емоційний відгук у студентів, виявились методи (з різних методичних блоків)

- спонукання до аналогій і порівнянь музичних феноменів; встановлення аналогій між музичними творами та творами інших видів мистецтва; зіставлення образності та підтекстів музичних творів із філософськими знаннями (методичний блок 1 «Історія музики в контекстному аналізі»);

- проєкції музикознавчого аналізу на виконавський; методичного прогнозування залучення творів до педагогічної практики; драматургії мовлення під час вербальних і поза вербальних інтерпретацій; усвідомленого потрактовування музичної термінології для пояснення історико-музичних/мистецьких процесів; самопрезентацій результатів пошукової музикознавчої діяльності (методичний блок 2 Історія музики в єдності музикознавчого і виконавського, методичного аналізу музичних творів);;

- залучення знань і відомостей з різних наукових сфер для пояснення образності музичного твору; зіставлення технічних відкриттів з музичними відкриттями; прогнозування впливу музичних творів на аудиторію; моделювання ситуацій побутування музичних творів (методичний блок 3 «Музика і наука»)

Найефективнішими формами роботи, які викликали найбільше зацікавлення та емоційну реакцію й готовність долучатись, визначено такі, як міні-проєкти, театралізовані презентації творів, уявні діалоги між митцями; міні конкурсів на кращу «методичну розробку», на кращу драматургію вербальної інтерпретації, рольові моделювання мистецьких подій, створення презентацій з інтегрування музичних і наукових аспектів, моделювання поведінки публіки під час сприймання тощо.

Висновки з третього розділу

Розділ присвячений експериментальній апробації методичних засад формування культурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вивчення історії музики, представлених у другому розділі.

Апробація передбачала розроблення діагностувальної процедури в єдності критеріїв, показників та рівнів сформованості досліджуваної якості.

Критерії визначались відповідно до попередньо з'ясованої змістово-компонентної структури культурної компетентності і спрямовувались за замірювання стану сформованості кожного компонента із застосуванням відповідних показників. Такими критеріями визначено:

- мотиваційно-культурний (показники: інтерес до музики як мистецтва в контексті історико-культурних процесів, зокрема сучасних; ініціативність у поширенні знань з історії музики і сучасних музичних процесів, зокрема рідної культури;

- когнітивно-рефлексивний (показники: міра обізнаності в історії музичного мистецтва у зв'язках із загальними процесами художньої культури; усвідомлення зв'язків між власною музикознавчою підготовкою і самореалізацією у виконавстві, педагогічній діяльності, інших можливих видах діяльності педагога-музиканта);

- практико-діяльнісний (показники: практичні уміння встановлювати зв'язок між досвідом з історії музики та іншими мистецтвами як чинниками єдиного історико-культурного процесу під час поширення музикознавчих знань; системність застосування історико-музикознавчої складової фахової підготовки під час підготовки до виконавських інтерпретацій та в опануванні методики навчання музики майбутніх учнів; регулярність апелювання до позамистецької сфери життя під час музикознавчого аналізу, у виконавських інтерпретаціях, педагогічній, лекторській тощо практиці).

- ціннісно-змістовий (показники: практичні уміння встановлювати зв'язок між досвідом з історії музики та іншими мистецтвами як чинниками єдиного історико-культурного процесу під час поширення музикознавчих знань; системність застосування історико-музикознавчої складової фахової підготовки під час підготовки до виконавських інтерпретацій та в опануванні методики навчання музики майбутніх учнів; регулярність апелювання до позамистецької сфери життя під час музикознавчого аналізу, у виконавських інтерпретаціях, педагогічній, лекторській тощо практиці).

Методами діагностування культурної компетентностями застосовувались: опитування, аналіз активності (за допомогою експертів), аналіз документів, аналізу академічної успішності, аналіз виконання творчих діагностувальних завдань, спостереження за перебігом спрямованої дискусії, педагогічне спостереження із залученням характеристик викладачів.

Визначено орієнтовні рівні культурної компетентності: високий (компетентісно цілісний творчий); достатній (компетентісно спрямований ситуативний); початковий (компетентісно-дискретний); низький (компетентісно-індиферентний).

Аналіз даних замірювань сформованості культурної компетентності на вихідному етапі дав підстави стверджувати, що культурно-компетентісний потенціал історії музики як навчальної дисципліни реалізується недостатньо, стихійно, з недостатнім усвідомленням значимості для фахової підготовки як з боку студентів, так і викладачів.

Натомість апробація методики формування досліджуваної якості та аналіз динаміки результатів у порівнянні даних вихідного і контрольного зрізів у учасників ЕГ та КГ дав підстави стверджувати про її ефективність, що підтверджено суттєвим зростанням кількісних показників в ЕГ у високому рівні (+ 9,7%), остатньому рівні (+16,9 %), істотне зниження кількісних показників стосовно високого рівня (-17,3 %) та низького рівня (- 9,3 %).

Проте позитивна кількісна динаміка в КГ виявилась незначною і стихійною, більшою мірою за рахунок накопичення/запам'ятовування інформації стосовно музичного мистецтва і помірною формування аналітичних умінь, що носять переважно описовий характер, а саме у кількісних характеристиках високого рівня +1,3%, достатнього +2,1%, початкового +1,8 (за рахунок зниження показників низького рівня (- 5,2%).

Статистичне обчислення за критерієм Пірсона засвідчило статистично значущі зміни в ЕГ з ймовірністю 95% для всіх показників.

Найдієвішими методами, які застосовувались під час упровадження методики і які знайшли найсильніший емоційний відгук у студентів, виявились методи (з різних методичних блоків)

- спонукання до аналогій і порівнянь музичних феноменів; встановлення аналогій між музичними творами та творами інших видів мистецтва; зіставлення образності та підтекстів музичних творів із філософськими знаннями (методичний блок 1 «Історія музики в контекстному аналізі»);

- проєкції музикознавчого аналізу на виконавський; методичного прогнозування залучення творів до педагогічної практики; драматургії мовлення під час вербальних і поза вербальних інтерпретацій; усвідомленого потрактовування музичної термінології для пояснення історико-музичних/мистецьких процесів; самопрезентацій результатів пошукової музикознавчої діяльності (методичний блок 2 Історія музики в єдності музикознавчого і виконавського, методичного аналізу музичних творів);

- залучення знань і відомостей з різних наукових сфер для пояснення образності музичного твору; зіставлення технічних відкриттів з музичними відкриттями; прогнозування впливу музичних творів на аудиторію; моделювання ситуацій побутування музичних творів (методичний блок 3 «Музика і наука»)

Найефективнішими формами роботи (відповідно методів), які викликали найбільше зацікавлення та емоційну реакцію й готовність

долучатись, визначено такі, як міні-проекти, театралізовані презентації творів, уявні діалоги між митцями; міні конкурсів на кращу «методичну розробку», на кращу драматургію вербальної інтерпретації, рольові моделювання мистецьких подій, створення презентацій з інтегрування музичних і наукових аспектів, моделювання поведінки публіки під час сприймання тощо.

Таким чином, у розділі розв'язано п'ять завдань.

Зміст розділу відображено в публікаціях:

Чжоу Тінтін. Європейські та американські уявлення про китайську культуру, втілені в музичних творах: нотатки до уроків мистецтва. *Мистецтво та освіта*. 2022. № 4. С. 6-11. DOI [https://doi.org/10.32405/2308-8885-2022-4\(106\)-7-11](https://doi.org/10.32405/2308-8885-2022-4(106)-7-11)

Чжоу Тінтін, Юе Їн. «Країна усмішок»: китайський сюжет на європейській оперетковій сцені. *Мистецтво та освіта*. 2023 (109). № 3. С. 17-21. [https://doi.org/10.32405/2308-8885-2023-3\(109\)-17-21](https://doi.org/10.32405/2308-8885-2023-3(109)-17-21)

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Дисертація пропонує новий підхід до вирішення актуальної проблеми формування культурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вивчення історії музики, що виявляється в теоретичному обґрунтуванні, розроблені на експериментальній апробації методичних засад формування зазначеної якості. Отримані результати засвідчили досягнення мети, розв'язання поставлених завдань і дали підстави для висновків.

1. На підставі теоретичного аналізу сутності поняття «компетеність» та компетентнісного підходу в освіті різних країн, дисертація відштовхується від розуміння феномену «компетентність» як якості особистості, що розвивається й удосконалюється в навчанні, яке триває впродовж усього життя людини, спрямовується на успішну самореалізацію особистості в конкретній предметній (фаховій) сфері, відповідає вимогам цієї сфери, виявляється у *мотивації* пізнавати та набувати умінь, необхідних для самореалізації та успішної діяльності; *усвідомленні та прогнозуванні* способів реалізації знань та умінь, набутих під час навчання, самоусвідомленні досягнень; готовності і здатності *реалізувати* набуті знання та уміння в конкретній *практичній діяльності*; *ціннісному ставленні* до набутих знань та умінь.

Культурна компетентність позиціонується як системоутворювальна стосовно інших ключових компетентностей, така, що вбирає і «перетворює» зміст цих ключових компетентностей та одночасно наскрізно інкрустується в цей зміст, а на цій підставі є міждисциплінарною.

Мистецтво визнається стрижневим об'єктом пізнання особистості у процесі формування культурної компетентності та в її змісті на тій підставі, що художній образ як одиниця художнього мислення є індивідуальним і унікальним перетворенням митцем уявлень про всі можливі сфери життя і життєві явища.

2. На підставі аналізу змісту фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва запропоновано уточнене визначення їхньої культурної

компетентності як особистісного інтегрального утворення, що охоплює здобутки з усіх фахових предметних сфери підготовки, концентрується в стрижневих для всіх цих сфер особистісних характеристиках, високий рівень прояву яких гарантує успішну самореалізацію в музично-педагогічній професії, синтезуючи музичну і загально художню розвиненість майбутнього вчителя музичного мистецтва, його мотивацію до художнього пізнання та розширення мистецького світогляду; ціннісне ставлення до музичного мистецтва і вчительської професії; готовність самовдосконалення в технологічних прийомах фахової музичної і музично-педагогічної діяльності, вміння прогнозування саморозвитку та спроможність застосовувати набутий досвід у різних професійних ситуаціях;

Компонентами змістової структури культурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва виокремлено емоційно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та духовно ціннісний, який акумулює зміст інших компонентів.

3. З'ясовано, що культурно-компетентнісний потенціал культурної компетентності системно сконцентрований в історико-музикознавчій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва, а отже якнайповніше може реалізуватись у процесі вивчення історії музики. Такий потенціал полягає в цілісному охопленні історією музики як навчальною дисципліною логіки музичних процесів і стилів від витоків до сьогодення, враховуючи національні традиції, що передбачає сучасне розуміння музичних феноменів і цінностей (контекст давнє-сучасне, контекст діалогу культур); у спрямуванні змісту історико-музикознавчої підготовки на формування цілісних уявлень про зв'язок музичних процесів і феноменів із життям та іншими позамистецькими сферами знання (контекст між мистецький і контекст мистецтво-життя, мистецтво-наука); у взаємозумовленості знань з історії музики і та інших мистецтв з музичним виконавством, музично-педагогічною діяльністю, іншими можливими видами діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, які актуальні в сучасному культурному житті

(просвітництво, волонтерство, арт-терапія, менеджмент, звукорежисура тощо), (контекст історико-соціальний).

4. Обґрунтовано педагогічні принципи, отримання яких має забезпечити ефективне формування культурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вивчення історії музики, а саме це принципи культуровідповідності і опори на культурологічний підхід у підготовці педагога-музиканта; мистецької і позамистецької інтеграції; практико-діяльній орієнтованості освітнього процесу і, зокрема його історико-музикознавчої складової; актуалізації креативних ресурсів особистості; діалогічності; зв'язку пізнання мистецтва з історією людства та історією країни та національної культури.

Педагогічними умовами формування культурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вивчення історії музики обґрунтовано такі:

- організаційне забезпечення опанування цінностей з історії музики націлено на практичне застосування у виконавській, музично-педагогічній, лекторській, менеджерській тощо діяльності, що відбувається, не лише на заняттях з історії музики, а і загалом у культурно-освітньому середовищі закладу/факультету; створення сприятливої атмосфери для цього ;

- системне спонукання студентів-музикантів до самостійної практичної реалізації змісту історії музики шляхом передбачення і планування своєї індивідуальної участі в мистецькому житті факультету або кафедри саме як процесуально-змістової складової підготовки з історії музики;

- акцентування в змісті курсів з історії музики **пріоритетності** національного-центрованого погляду на художню картину світу шляхом встановлення зв'язків знань з музичного та інших мистецтв з історією людства та історією своєї країни;

- перманентне націлювання студентів-музикантів на самомоніторинг досягнень з історії музики в їхньому зіставленні з іншими набутими ними

ключовими компетентностями, які вони зможуть застосовувати як під час навчання, так і в подальшій музикантській діяльності.

Об'єднувальним елементом педагогічних умов є їхня діалогічна основа, що уможливила виокремлення об'єднувального чинника – формування в майбутніх вчителів музики *установки на комунікацію в культурно-освітньому середовищі*, що охоплює всі напрями фахової підготовки з концентрацією на вивченні історії музики (під час аналітико-інтерпретаційної діяльності творів,

у продукуванні та вираженні думок, творчих ідей, виконавських інтерпретацій; у колективній проєктній діяльності, для розвитку організаційних здібностей, самостійності й критичності мислення тощо).

5. Розроблена методика формування досліджуваної якості в майбутніх учителів музичного мистецтва обґрунтована в єдності трьох методичних блоків («Історія музики в контекстному аналізі», «Історія музики в єдності музикознавчого і виконавського, методичного аналізу музичних творів», «Музика і наука»), які впроваджуються симультанно і кожен з яких складається із методів і форм, котрі націлені на конкретний компонент культурної компетентності, застосовуються впродовж умовно виділених етапів, що мають циклічний характер (етап уведення в компетентні сну проблематику освоєння курсів з історії музики; етап удосконалення аналітично-інтерпретаційних музикознавчих знань, емпатійних здібностей, рефлексійних та практичних умінь; етап рефлексії і спонукання до саморефлексії компетентнісних здобутків), чим забезпечується наскрізність, наступність і цілісність реалізації культурно-компетентнісного потенціалу історико-музикознавчої підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

6. Для визначення ефективності розроблених методичних засад розроблено критерії та відповідні показники, а саме:

- мотиваційно-культурний (показники: інтерес до музики як мистецтва в контексті історико-культурних процесів, зокрема сучасних; ініціативність у

поширенні знань з історії музики і сучасних музичних процесів, зокрема рідної культури);

- когнітивно-рефлексивний (показники: міра обізнаності в історії музичного мистецтва у зв'язках із загальними процесами художньої культури; усвідомлення зв'язків між власною музикознавчою підготовкою і самореалізацією у виконавстві, педагогічній діяльності, інших можливих видах діяльності педагога-музиканта);

- практико-діяльнісний (показники: практичні уміння встановлювати зв'язок між досвідом з історії музики та іншими мистецтвами як чинниками єдиного історико-культурного процесу під час поширення музикознавчих знань; системність застосування історико-музикознавчої складової фахової підготовки під час підготовки до виконавських інтерпретацій та в опануванні методики навчання музики майбутніх учнів; регулярність апелювання до позамистецької сфери життя під час музикознавчого аналізу, у виконавських інтерпретаціях, педагогічній, лекторській тощо практиці);

- ціннісно-змістовий (показники: практичні уміння встановлювати зв'язок між досвідом з історії музики та іншими мистецтвами як чинниками єдиного історико-культурного процесу під час поширення музикознавчих знань; системність застосування історико-музикознавчої складової фахової підготовки під час підготовки до виконавських інтерпретацій та в опануванні методики навчання музики майбутніх учнів; регулярність апелювання до позамистецької сфери життя під час музикознавчого аналізу, у виконавських інтерпретаціях, педагогічній, лекторській тощо практиці).

Визначено орієнтовні рівні культурної компетентності: високий (компетентісно цілісний творчий); достатній (компетентісно спрямований ситуативний); початковий (компетентісно-дискретний); низький (компетентісно-індиферентний).

Найбільш дієвими методами, які застосовувались під час упровадження методики і які знайшли найсильніший емоційний відгук у студентів, виявились методи: спонукання до аналогій і порівнянь музичних феноменів;

встановлення аналогій між музичними творами та творами інших видів мистецтва; зіставлення образності та підтекстів музичних творів із філософськими знаннями (методичний блок 1 «Історія музики в контекстному аналізі»);

- проєкції музикознавчого аналізу на виконавський; методичного прогнозування залучення творів до педагогічної практики; драматургії мовлення під час вербальних і поза вербальних інтерпретацій; усвідомленого потрактовування музичної термінології для пояснення історико-музичних/мистецьких процесів; самопрезентацій результатів пошукової музикознавчої діяльності (методичний блок 2 Історія музики в єдності музикознавчого і виконавського, методичного аналізу музичних творів);;

- залучення знань і відомостей з різних наукових сфер для пояснення образності музичного твору; зіставлення технічних відкриттів з музичними відкриттями; прогнозування впливу музичних творів на аудиторію; моделювання ситуацій побутування музичних творів (методичний блок 3 «Музика і наука»)

Серед ефективних форм роботи – міні-проєкти, театралізовані презентації творів, уявні діалоги митців; конкурси на кращу «методичну розробку», на кращу драматургію вербальної інтерпретації, рольові моделювання мистецьких подій, створення презентацій з інтегрування музичних і наукових аспектів, моделювання поведінки публіки під час сприймання тощо.

Апробація методики формування досліджуваної якості та аналіз динаміки результатів у порівнянні даних вихідного і контрольного зрізів у учасників ЕГ та КГ дав підстави стверджувати про її ефективність, що підтверджено суттєвим зростанням кількісних показників в ЕГ у високому рівні (+ 9,7%), достатньому рівні (+16,9 %), істотне зниження кількісних показників стосовно високого рівня (-17,3 %) та низького рівня (-9,3 %).

Проте позитивна кількісна динаміка в КГ виявилась незначною і стихійною, більшою мірою за рахунок накопичення/запам'ятовування

інформації стосовно музичного мистецтва і помірного формування аналітичних умінь, що носять переважно описовий характер, а саме у кількісних характеристиках високого рівня +1,3%, достатнього +2,1%, початкового +1,8 (за рахунок зниження показників низького рівня (- 5,2%).

Статистичне обчислення за критерієм Пірсона засвідчило статистично значущі зміни в ЕГ з ймовірністю 95% для всіх показників та підтвердило достовірність результатів.

Дисертація не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Перспективним вбачаємо розроблення форм і методів деталізованого формування культурної компетентності в процесі опанування різних напрямів фахової підготовки, формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до формування культурної компетентності майбутніх учнів через включення цих аспектів у процес навчально-виконавської діяльності, педагогічної практики, в тематику досліджень наукового студентського товариства тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аліксіччук О.С., Федорчук В.В. Проектна діяльність студентів у процесі опанування навчальної дисципліни «Шкільний курс світової художньої культури та методика його викладання»: метод.посібник. Кам'янець-Подільський: Зволейко Д.Г., 2009. 44 с.
2. Андрущенко В.П. Поняття культури: філософський дискурс на рубежі століть. *Вісник Інституту розвитку дитини*: зб. наук.праць. Київ. Серія Філософія, педагогіка, психологія. 2014. Вип. 33. С. 5-9.
<http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/32262/1/Andrushchenko.pdf>
3. Арзаманов Ф. Теорія музики і виконавство. *Методика викладання музично-теоретичних і музично-історичних предметів (музична школа – училище – консерваторія)* : збірник статей / упоряд. В. Самохвалов. – К. : Муз. Україна, 2003. – 98 с. С.3-16.
4. Аристова Л. С. Методика музичного навчання та виховання : навч.-метод. посібник. Миколаїв : Іліон, 2018. 404 с.
5. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки. М. : Просвещение, 1984. 111 с.
6. Бех І. Особистість на шляху до духовних цінностей : монографія. Київ – Чернівці : «Букрек», 2018. 320 с.
7. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 2 (63). С. 26-31.
8. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. М.: Политиздат. 2008. 413 с.
9. Бібік Н. М. Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 1. С. 47-58.
10. Бодрова Т.О. Методична підготовка майбутніх учителів музики в контексті універсальних принципів загальної та мистецької освіти. *Innovative processes in education: Collective monograph*. АМЕЕТ Sp. z o.o., Lodz, Poland, 2017. P. 26–39.

11. Боженський А. В., Душний А. І. Наукові пріоритети вокального мистецтва ХХІ століття в контексті української академічної школи. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. №2 (307) ч.1, 2017. С. 17-25.
12. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Изд-во РПУ, 2000.352 с.
13. Бондаренко Т. Розвиток творчих навичок на уроці гармонії. *Методика викладання музично-теоретичних і музично-історичних предметів: (музична школа – училище – консерваторія) : збірник статей / упоряд. В. Самохвалов. К. : Муз. Україна, 1983. 98 с.*
14. Бурназова В. В. Професійна компетентність музиканта-інструменталіста: зміст, структура, методи розвитку. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки*. 2014. Вип. 1. С. 65-70. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nzbdpu_2014_1_11.
15. Бытие человека в культуре: (опыт онтол. подхода)/ Быстрицкий Е. К. та ін. Київ: Наук. думка, 1991, 176 с.
16. Варій М.Й. Психологія особистості: Навч. пос. К.: Центр учбової літератури, 2008. 592с.
17. Ван Яюеці. Формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики Китаю і України. Автореф. дис.....канд пед..наук. 13.00.02. Київ. НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2019. 223 с.
18. Василевська-Скупа Л. П. Формування комунікативних умінь майбутніх учителів музики в процесі фахової вокально-хорової підготовки : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Вінниця, 2007.22 с.
19. Васюріна А. Музыка у світових релігіях: особливості вияву. *Світогляд – Філософія – Релігія*. Збірник наукових праць. 2012. Випуск 2. С.140 -151.
20. Вей Лімін. Культурологічні особливості співацького навчання майбутніх учителів музики. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2016. Вип.3. С.86-96.

21. Вей Лімін. Формування вокальної культури студентів інститутів мистецтв на засадах художньо-мистецьких традицій. *Молодь і ринок*. 2011. Вип. № 10 (81). С. 159–163.
22. Воротняк Л. І. Педагогічна технологія формування полікультурної компетенції магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 - Теорія і методика професійної освіти. Хмельницький, 2008. 20 с.
23. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04; Луган. нац.пед. ун-т імені Тараса Шевченка. Х., 2006. 475 с.
24. Ген Цзінхен. Формування сценічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами естрадного співу : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02; М-во освіти і науки України ; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. К., 2015. 24 с.
25. Герчанівська П. Е. Культурологія: Навч. посіб. для дистанційного навчання / За ред. В. І. Панченко. 2-ге вид., випр. і доп. К.: Університет «Україна», 2006. 323 с.
26. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К. : Либідь, 1997. 376 с.
27. Горбенко О. Б. Формування музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук; 13.00.04. Кіровоград, 2010. 21 с.
28. Горбенко.С.С. Розвиток ідей гуманістичного виховання учнів засобами музики (XX – початок XXI ст.) : монографія/ наук.ред. І.Д. Бех. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. 407с.
29. Гребенюк Н. Є. Вокально-виконавська творчість : автореф. дис. ... доктора мистецтвознавства : спец. 17.00.03- Музичне мистецтво; Національна музична академія України ім. П. І. Чайковського. К., 2000. 30 с.

30. Гризоглазова, Т. І. Впровадження сучасних педагогічних технологій у процес фортепіанного навчання. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. Вип. 22 (27), ч. 1. С. 161-165.
31. Губерський Л., Андрущенко В., Михальченко М. *Культура, ідеологія. Особистість*. К.: Знання України, 2002. 575 с.
32. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: Монографія. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. 243 с.
33. Гуральник Н.П. Історія музичної освіти України: курс лекцій для студентів музичних спеціальностей ВОЗ мистецького спрямування. 2-е вид., Київ: вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. 31 с.
34. Делор Ж. и др. Образование — сокровище. Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века. МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех». 31 с. <https://ifap.ru/library/book201.pdf>
35. Джонсон Р.Бойд. Культурна компетентність в Україні. *Журнал Європейської економіки*. 2014. Вересень. Том 13 (№ 3). Видання Тернопільського національного економічного університету. С. 236-247.
36. Дорошенко Т. В. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до забезпечення основ загальної музичної освіти учнів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04 / Чернігів. нац. пед. ун-т ім. Т. Г. Шевченка. Чернігів, 2016. 40 с.
37. Дубасенюк О.П., Семенюк Т.В., Антонова О.Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: Монографія. Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. 193с.
38. Дубінець І. В. Музично-теоретичні дисципліни в процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва: цілі і задачі.

Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. Випуск 3. Бердянськ, БДПУ. 2016. С. 95-99.

39. Естетизація навчально-виховного процесу в основній школі засобами мистецтва : метод. посіб. / [Комаровська О. А. та ін.] ; за ред. Н. Є. Миропольської, О. А. Комаровської ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т пробл. виховання. К. ; Кіровоград : Імекс, 2013. 159 с.
40. Естетика : підручник / Л. Т. Левчук, Д. Ю. Кучерюк, В. І. Панченко ; за заг. ред. Л. Т. Левчук. К. : Вища шк., 1997. 399 с.
41. Естетика : підручник / Л. Т. Левчук [та ін.] ; за заг. ред. Л. Т. Левчук. 3-тє вид., допов. і переробл. К. : Центр учбової літератури, 2010. 520 с.
42. Естетика: навчальний посібник для педагогів /за ред. Т.І. Андрущенко. К.: МП Леся, 2014. 613с
43. Життєва компетентність особистості : наук.-метод. посіб. / за ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен. Київ : Богдана, 2003. 520 с.
44. Зайцева А.В. Методична система формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики: : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 - теорія та методика музичного навчання; М-во освіти і науки України, Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2018. 42 с.
45. Закон України «Про вищу освіту». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
46. Закон України «Про освіту» <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
47. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М., 2004. 40 с.
48. Зязюн І.А. Естетичні засади педагогічної майстерності. *Теорія і практика естетичного виховання в умовах соціокультурної трансформації* : збірник наукових праць. Бердянськ : Бердянський державний педагогічний університет, 2006. № 2 (Педагогічні науки). С. 11–21.
49. Зязюн І.А. Універсальність та інтегративність культури в освітньому просторі інформаційного суспільства. *Ставропігійські філософські*

- студії. *ULTIMA RATIO* : присвячується 555-річчю першої писемної згадки про Львівське Братство та його школи; Ун-т «Львівський Ставропігон». Ін-т мистецтв нац. пед. ун-ту імені Михайла Драгоманова. Л., 2009. С. 230–244.
50. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії : монографія. Черкаси : Вид. від ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.
 51. Кендзьор П. Перспективи розвитку полікультурного виховання в Україні в європейському вимірі. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2016. Вип 20 (1). С. 221-223.
 52. Киричук О.В. Основи психології: Підруч. для студ. вищ. навч. закл. 6-е вид/ Киричук О.В., Роменець В.А. К.: Либідь, 2006. 632 с.
 53. Козир А. В. Теорія та практика формування професійної майстерності вчителів музики в системі багаторівневої освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.02; 13.00.04 / Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. К., 2009. 43 с.
 54. Комаровська О.А. Мистецька освіта: передчуття змін та готовність учителя до них. *Мистецтво та освіта*. 2017. № 3. С.10-15.
 55. Комаровська О.А. Мистецька подієвість освітнього середовища в контексті художніх цінностей особистості. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. Збірник наук. пр.. Інституту проблем виховання НАПН України., 2020. С. 252-270.
 56. Комаровська О.А. Мобільність мистецтва у викликах часу: «Вчитель року-2022». *Мистецтво та освіта*. 2023. № 1. С.14-21.
 57. Комаровська О. А., Ничкало С. А. Мистецтво. 10 (11) клас. Рівень стандарту, профільний рівень. Зошит для оцінювання результатів навчання. Харків : Вид-во «Ранок», 2018. 48 с.
 58. Комаровська О. А., Просіна О. В. Мистецька освіта: вектори реформування. *Вісник НАПН України*, 2020, 2 (1) Електронний ресурс. URL: <http://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/issue/view/2>

59. Комаровська О.А. Реалії сучасної мистецької освіти (за результатами опитування педагогічної спільноти). *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : зб. наук. праць. Вип. 26. Кн. 1. 2022. С. 179-189.
60. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Бібліотека з освітньої політики /Під заг.ред О.В.Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. 112 с.
61. Конвенція “Про охорону та заохочення розмаїття форм культурного самовираження” (від 20.10.2005 р., ратифіковано Законом України від 20.01.2010 р. № 181) [Електронний ресурс]. URL: http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/952_008.
62. Коробецька С. Ю. Елементи міждисциплінарної інтеграції в сучасній мистецькій освіті. *Сучасна музика в сучасному світі* : зб. наукових праць. Вип. 4. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 117–120.
63. Крусь О.П. Українська народнопісенна творчість (погляд у минуле із сьогодення). *Поліссезнавство: наукові фольклорно-етнологічні та мистецтвознавчі студії*. Рівне: Волинські обереги. 2006. С. 128-137.
64. Кучинська І.О. Педагогічна компетентність сучасного викладача вишу: пріоритетні орієнтири й перспективи. мені Івана Огієнка. *Вісник Кам'янець-подільського національного університету. Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини*. 2008. Вип.11. С. 204-210.
65. Левченко Л.С., Чикалова М.М. Вплив володіння іноземною мовою на формування професійної компетентності студентів немовних спеціальностей. *Народна освіта. Електронне видання*. Випуск 2 (26), 2015 https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2837
66. Лі Дзінь. Китайські культурні традиції у європейській професійній музичній культурі ХХ століття. *Студії мистецтвознавчі*. 2011. № 3. С.67-73.

67. Лі Мін. Рецепція європейського оперного мистецтва в китайській музичній культурі кінця XVIII – першої половини XX ст. *Культура України: збірн. наукових праць*. 2018. № 61. С.157-166.
68. Локарєва Ю. Особливості музично-теоретичної підготовки у професійному становленні майбутнього вчителя музики. *Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]*. Сер. : Педагогічні науки. 2012. Вип. 112. С. 229-236.
69. Локшина О.І. «Компетентнісна» ідея в освіті зарубіжжя: успіхи та проблеми реалізації. *Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації*: матеріали методол. семінару 3 квіт. 2014 р., м.Київ: [у 2 ч.]. Ч.1 / Нац. акад. пед. наук України; [редкол.: В.Г. Кремень (голова), В.І. Луговий (заст. голови), О.І. Ляшенко (заст. голови) та ін.] – К.: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014 –370 с.. С.. 51-59.
70. Локшина О. Розвиток компетентнісного підходу в освіті Європейського Союзу. *Шлях освіти*. № 1, 2007 . С. 16-21.
71. Лу Тунцзе. Ментальні детермінанти сучасної української камерно-вокальної музики на вірші японських та китайських поетів. *Музичне мистецтво і культура*. 2021. 1(32), С. 149-161.
72. Лю Бинцян. Музыкально-историческая синхронистичность искусства Китая и Европы: дисс. ... доктора искусствоведения: 26.00.01-Теория и история культуры. К., 2014. 415 с.
73. Людина і культура / за ред. Д. Шевчука. Острого: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2019. 224 с.
74. Маєвська Л.М. Етнокультурне виховання. Нормативно-правове забезпечення: Міжнародний та вітчизняний рівень (Методичні рекомендації до курсу "Основи етнокультурного виховання"). Житомир: ЖДУ, 2007. 302 с.
75. Малашевська І.А. Методика музично-теоретичної підготовки майбутніх учителів музики на історико-стильовій основі. Автореф. дис... канд. пед.

- наук: 13.00.02. – теор. та метод. навчання музики і муз.виховання. НПУ ім. М.П.Драгоманова, Київ, 2005. 21 с.
76. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика. К., 2006. 431 с.
77. Масол Л. М. Компетентнісно-орієнтований підхід до загальної мистецької освіти. *Теорія і практика естетичного виховання в умовах соціокультурної трансформації. Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). № 2.* Бердянськ : БДПУ, 2006. С. 25-31.
78. Масол Л. М. Художньо-педагогічні технології в основній школі: єдність навчання і виховання : метод. посіб. Х. : Мадрид, 2015. 176 с.
79. Машкина О.А. Формирование новой модели подготовки школьных учителей в современном Китае. Вестник Московского ун-та. Серия 20. Педагогическое образование. 2013. № 3. С. 108-123.
80. Меднікова Г. С. Концепт "культурні практики" та його роль в трансформації сучасної культури. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 7 : Релігієзнавство. Культурологія. Філософія.* 2017. Вип. 37. С. 30-39.
81. Мережко Ю. В. Виконавська підготовка майбутніх артистів-вокалістів у вищій школі на основі міждисциплінарної інтеграції / Ю. В. Мережко, О. П. Петрикова, С. Л. Леонтьєва. *Science and Education New Dimension. Humanities and Social Sciences.* V (23) I.: 139 2017. PP. 71–74.
82. Мистецька освіта в Україні: теорія і практика. /О.П.Рудницька [та ін.]; заг. ред. О.В.Михайличенко, Редактор Г.Ю.Ніколаї. Суми: Сум ДПУ ім. А.С.Макаренка, 2010. 255 с
83. Михайлова Л. М. Естетичне виховання молоді: компетентнісний підхід. *Вісник національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка : сборник /М-во освіти і науки України, Нац. техн. ун-т України «Київський політехнічний інститут». К. : Політехніка, 2009. № 1 (25)/2009 : Ювілейний випуск. С. 158-162.*

84. Михаськова М. А. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики : автореф. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Ніжинський держ. педагогічний ун-т ім. М. Гоголя. К., 2007. 19 с.
85. Моль А. Социодинамика культуры: Пер. с фр. / Предисл. Б. В. Бирюкова. Изд. 3-е. М.: Изд-во ЛКИ, 2008. 416 с.
86. Музикознавство (Музикологія). *Енциклопедія сучасної України*. Електронний ресурс. Url: <https://esu.com.ua/article-69897>
87. Національний освітній глосарій: вища освіта / 2-е вид., перероб. і доп. / авт.-уклад. : В. М. Захарченко, С. А. Калашнікова, В. І. Луговий, А. В. Ставицький, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова / За ред. В.Г.Кременя.– К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. 100 с.
<http://erasmusplus.org.ua/korysna-informatsiia/korysni-materialy/category/3-materialy-natsionalnoi-komandy-ekspertiv-shchodo-zaprovadzhennia-instrumentiv-bolonskoho-protsesu.html?download=83:hlosarii-terminiv-vyshchoi-osvity-2014-r-onovlene-vydannia-z-urakhuvanniam-polozhen-novoho-zakonu-ukrainy-pro-vyshchu-osvitu&start=80>
88. Нигматзянова Г. Х. Сущность понятий «компетенция» и «компетентность». *Современные научные исследования и инновации*. 2013. № 11 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2013/11/28698>
89. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Упорядники Л.Гриневич, О. Елькін, С.Калашнікова та ін. Заг. ред. М.Грищенко. –МОН. – 2016. – 40 с.
90. Нова українська школа: основи стандарту освіти. Версія 1.0/ за заг.ред. М. Товкало. Львів, 2016. 64 с.
91. Новосадова С. А. Становлення та розвиток музично–теоретичних дисциплін у системі музичної освіти [Електронний ресурс] *Педагогічна освіта: теорія і практика*. Збірник наукових праць. 2015 Вип. 19 (2). С. 270-276. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2015_19\(2\)_48](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2015_19(2)_48)

92. Овчарук О. В. Компетентнісний підхід в освіті: загальноєвропейські підходи. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2009. № 5 (13). URL: <http://www.ime.edu-ua.net/em.html>.
93. Олексюк О., Ткач М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: Навч. посібник. К. Знання України, 2004. 264 с.
94. Онацький Є. Українська мала енциклопедія. Книжка VI. Літери ком-ле. Буенос Айрес. Накладом Адміністрації УАПЦ в Аргентині. 1960, с. 696-697.
95. Оптимізація циклу соціально-гуманітарних дисциплін у вищій освіті України в контексті євроінтеграції: монографія (рукопис) / [Б. А. Воронкова, М. А. Дебич, Н. М. Дем'яненко, Н. О. Дівінська та ін.] ; За заг. ред. Г.В. Онкович. К., 2014. 326 с.
96. Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика: монографія / за ред. С. Д. Максименка, В. Л. Зливкова, С. Б. Кузікової. Суми: Вид-во Сум ДПУ імені А.С.Макаренка, 2015. 430 с.
97. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва : теорія і методика мистецьких дисциплін : навч. посіб. К. : Освіта України, 2008. 274 с.
98. Паньків Л.І. Діалоговий підхід у мистецькій освіті. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. № 17 (218), Ч. II. 2011. С. 121–124.
99. Пастушенко Л. А. Професійна компетентність майбутнього вчителя музики як чинник якості вищої мистецької освіти. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Одеса: ПНПУ ім.К. Д. Ушинського. 2013. №5-6. С. 3-8.
100. Пількевич В. Політика ЮНЕСКО в сфері культури. *Європейські історичні студії*. 2015. № 1. С. 190-199.
101. Пляченко Т. Формування фахових компетентностей майбутнього вчителя музичного мистецтва на заняттях з музично-інструментальних дисциплін. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти:

- Збірник наукових праць. Вип. 18(23). К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. С. 146-150.
102. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання. К., 2007. 144 с.
103. Пометун О.І. Реалізація компетентнісного і діяльнісного підходів у сучасному підручнику історії. *Український педагогічний журнал* . 2015. № 2. С.146-157.
104. Про внесення змін до Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти. Наказ МОН України № 584 від 30.04.2020
105. Проворова Є.М. Методичні засади формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 – теорія та методика навчання музики і муз. виховання. НПУ ім. М.П.Драгоманова, Київ, 2008. 19 с.
106. Проворова, Євгенія Михайлівна. Теорія і практика методичної підготовки майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 - теорія та методика музичного навчання; М-во освіти і науки України, Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2018. 39 с.
107. Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти. Постанова КМУ від 30 вересня 2020 р. № 898. Url: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898>
108. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти. Постанова КМУ від 21 лютого 2018 р. № 87 Url: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text>
109. Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» Наказ № 2736 від 23 грудня 2020 року Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України.

110. Просіна О. В. Підготовка вчителів до інтегрованого навчання предметів мистецького циклу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04; Луган.нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. Луганськ : 2011. 20 с.
111. Пшеничних М.М., Дермельова Н.М. Моніторинг інструментально-виконавської компетентності майбутніх учителів музики. *Молодий вчений*. 2017. № 9.2 (49.2), вересень, 2017. С.130-133. <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/9.2/32.pdf>
112. Равен Дж. Компетентность в современнот обществе. М., Когито-Центр, 2002. 396 с. <https://libking.ru/books/sci-/sci-culture/365199-dzhon-raven-kompetentnost-v-sovremennom-obshchestve.html>
113. Радул В. В. Соціальна зрілість молодого вчителя. К. : Вища школа, 1997. 269 с.
114. Редя В. Я. Навчальний курс «Історія світової музики»: сучасні виклики та інтерпретації. *Художня культура і мистецька освіта: традиції та сучасність*. Матеріали Міжнародної науково-творчої конференції. Київ 2018. С. 60 – 63.
115. Рейзенкінд Т. Й. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутнього вчителя музики у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. К., 2008. 36 с.
116. Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» від 18 грудня 2006 року. - https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975#Text
117. Рекомендація "Про участь і вклад народних мас у культурне життя" Документ 995-574, редакція від 26.11.1976 р. Ухвалено у м. Найробі, 26 листопада 1976 року на 19-ій сесії Генеральної конференції ЮНЕСКО
118. Рекомендація № 15 Всесвітньої конференції щодо політики у сфері культури "Співіснування різних культурних груп у державі та їхні відносини з іншими країнами" Документ 995-738, редакція від 06.08.1982
119. Рижова О. О. Китайська тема в німецькому й українському символізмі (на прикладі порівняння інструментальної фактури в «Пісні про землю»

- Г. Малера й циклу на вірші китайських поетів Б.Лятошинського). *Вісник НАККМ*. 2019. № 2. С. 420–425.
120. Родигіна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. Х. : Вид. група «Основа», 2005.96 с.
 121. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : навч.-метод. посіб. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. 640 с.
 122. Рудницька О. П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти : навч. посіб.К. : ІЗМН, 1998. 248 с.
 123. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посібн. / Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. 358 с.
 124. Савченко О. Я. Компетентнісний підхід як ресурс інноваційного розвитку шкільної освіти. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету*. 2015. Вип.33. С. 161-167.
 125. Савченко Р. А. Методика поетапного формування музично-педагогічної компетентності майбутнього вихователя та музичного керівника ДНЗ. *Педагогічний дискурс*. 2013. Вип. 14. С. 393-396.
 126. Саракун Л. Експлікація поняття "культура" в сучасному філософському дискурсі. *Науковий вісник Чернівецького університету. Філософія*. 2011. Вип. 539-540. С. 119-123.
 127. Сегеда Н.А. Професійний розвиток викладача музичного мистецтва: історія, методологія, теорія: монографія. Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2011. 273 с.
 128. Синкретизм. *Енциклопедія освіти / Нац.акад.пед.наук України: 2-е вид., допов. та перероб.* Київ: Юрінком Інтер, 2021. 1144 с. (С.914-915).
 129. Скляр О.О. Музично-теоретичні дисципліни у розвитку професійного інтересу майбутнього вчителя музики. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького*. Серія: Педагогіка. 2012. №9. С.157 – 162.
 130. Словник української мови. Академічний тлумачний словник української мови (1970-1980) в 11 томах. Онлайн-версія <http://sum.in.ua/s/kuljtura>

131. Соболева О. Д. Формування вокально-виконавських якостей на заняттях вокалу. *Традиції та новації у вищій архітектурно-художній освіті*. 2015 № 1. С.46-50.
132. Сокол А. Музыкальная культура как предмет музыковедения. *Одесский музыковед*. Одесса :б/в, 1993. С.91-98.
133. Соломаха С.О. Простір культури - середовище формування світогляду особистості. *Мистецтво та освіта*. 2015. № 4. С. 6-9.
134. Софроній З.В., Чурикова-Кушнір О.Д. Методичні засади хормейстерської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика: збірник наукових праць* Гол. редактор Г.П.Шевченко. Вип. 4 (97). Сєверодонецьк: вид-во СНУ ім. В.Даля, 2020. С.245-258.
135. Стратан-Артишкова Т.Б., Горбенко О.Б. Поліфункціональність творчо-виконавської підготовки майбутнього вчителя мистецтва. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. Серія: Педагогічні науки. Випуск 185. 2020. С.63-68.
136. Стратан-Артишкова Т.Б. Психологічні основи композиторсько-виконавської діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Естетика і етика педагогічної дії*. 2016. Вип. 13. С.49-59.
137. Ся Гаоян. Методика поліхудожньої підготовки майбутніх учителів музики у процесі вивчення музично-теоретичних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання; М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2019. 20 с.
138. Танько Т. П. Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г.С.Сковороди. Харків, 2004. 41 с.

139. Толочко С.В. Модернізація компетентнісного підходу в системі післядипломної педагогічної освіти України для сталого розвитку. *Нова педагогічна думка*. 2018. № 3 (95). С. 29-36.
140. Тоцька Л. О. Методичні засади удосконалення вокальної підготовки майбутніх учителів музики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання»; Національний педагогічний університет ім. М. Драгоманова. К., 2010. 22 с.
141. Тукова І. Музика і природознавство. Взаємодія світів в умонастроях епох (XVII- початок XXI століття). Харків: «Акта», 2021. 456 с.
142. Тушева В. В. Культурологічні засади вищої мистецької освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. Вип. 22 (27), ч. 1. С. 62-68.
143. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под ред. М. С. Добряковой, И. Д. Фрумина ; при участии К. А. Баранникова, Н. Зиила, Дж. Мосс, И. М. Реморенко, Я. Хаутамяки ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. 472 с.
144. Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура: монографія /за ред. В.Г.Кременя. К.: Педагогічна думка. 2008. 472 с.
145. Філіпчук Г. Громадянське суспільство: освіта, етнокультура, етнополітика. Чернівці, Зелена Буковина, 2002. 486 с.
146. Філіпчук Г.Г. Культуровідповідність у педагогічному контексті. Гуманістичні традиції виховання та формування. *Новий Акрополь. Міжнародна культурна асоціація*. Електронний ресурс. Url: <https://newacropolis.org.ua/theses/bcc92781-f61f-4e24-9cdc-c54fd14fc1d2>
147. Філософський словник /за ред. В.І. Шинкарука. 2-те вид.перероб. і доп. Київ : Голов. ред. УРЕ, 1986. 800 с.

148. Философия культуры. Становление и развитие / Под ред. М. С. Кагана, Ю. В. Петрова, В. В. Прозерского. СПб: Издательство «Лань» 2008. 448 с.
149. Формування базових компетентностей учнів загальноосвітньої школи у системі інтегративної мистецької освіти: посібник для вчителя. Л. Масол, Н. Миропольська, В. Рагозіна та ін.; за наук. ред. Л. Масол. К. : Педагогічна думка, 2010. 232 с.
150. Хуан Ханьцзе Формування готовності майбутніх вчителів музики до сценічного партнерства засобами ансамблевого виконавства. На здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук. 13.00.02 – теорія і методика музичного навчання. НПУ імені М.П.Драгоманова. Автореф. ... канд. пед. наук. 13.00.02. Київ. 2019. 23 с.
151. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. – 2003. - №2. – С.58-64.
152. Цзен Тао. Образ Китаю в європейському музичному мистецтві: жанрово-стильові аспекти». Автореф. ... канд. мистецтвознавства. 17.00.03-музичне мистецтво. Львів. 2016. 20 с.
153. Цяо Чжи. Сутність етнокультурної компетентності: теоретичний аспект. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : зб. наук. пр. К., 2016. Вип. 20, кн. 2. С. 297-306.
154. Чай Пэнчэн Художественно-стилевая компетентность учителя музыки как комплекс профессиональных знаний и умений. *Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія : Педагогічні та історичні науки*. 2013. Вип. 109. С. 219-228. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzped_2013_109_34.
155. Чекан Ю. І. Історія музики - XXI: екстенсифікація чи інтенсифікація? *Науковий вісник Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського*. 2017. Вип. 120. С. 23-38. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvnmau_2017_120_4.

156. Чекан Ю. Сучасна соціокультурна ситуація і проблеми музичної освіти. *Українська музика : науковий часопис*. Львів, 2013. №3 (9). С. 41–53.
157. Чень Жуй. Методика формування досвіду міжкультурної комунікації майбутніх учителів музики в процесі фахового навчання. Дис.... доктора філософії. 01.Освіта 014 Середня освіта (музичне мистецтво). Київ. 2023. 203 с.
158. Чжан Няньхуа. Формування художньо-інформаційної компетентності студентів факультетів мистецтв у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін. Дис....канд..пед.наук. 13.00.02-Теорія та методика музичного навчання / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ.2017. 233 с.
159. Чжоу Тінтін. Європейські та американські уявлення про китайську культуру, втілені в музичних творах: нотатки до уроків мистецтва. *Мистецтво та освіта*. 2022. № 4. С. 6-11. [https://doi.org/10.32405/2308-8885-2022-4\(106\)-7-11](https://doi.org/10.32405/2308-8885-2022-4(106)-7-11)
160. Чжоу Тинтин, Комаровская О.А. Культурная компетентность в системе ключевых компетентностей педагога искусства. «XII-е Боранбаевские чтения: цифровизация и устойчивое развитие университетского образования в честь 25-летия КАЗНУИ». Матер. Межд.науч.-практ. конф. Казахского национального университета искусств. Астана: «Булатов А.Ж.» ЖК, 2023. 300 с. (С.5-10).
161. Чжоу Тінтін. Компетентнісний підхід в освіті Китаю. *Розвиток особистісного потенціалу учнівської молоді як чинник її соціального зростання*. Матеріали всеукраїнського симпозіуму-практикуму 26 травня 2021 року Біла Церква 2021С. 96- 99.
162. Чжоу Тінтін. Культурна компетентність як результат фахової підготовки вчителів музичного мистецтва. *Молодь і ринок* №5-6 (191-192), 2021. С.177- 182. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.239355>
163. Чжоу Тінтін. Методичні вектори культурної компетентності в системі ключових компетентностей педагога-музиканта. *Естетика і етика*

- педагогічної дії* зб. наук. пр. / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка 2022. Вип 26. С. 194-205. <https://doi.org/10.33989/2226-4051.2022.26.273181>
164. Чжоу Тінтін, Юе Їн. «Країна усмішок»: китайський сюжет на європейській оперетковій сцені. *Мистецтво та освіта*. 2023. № 3. (109). 2023. С. 17–21.
- 164 Чжу Цзюньцяо. Формування вокальної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі професійної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04-Теорія і методика професійної освіти»; Національний педагогічний університет ім. М. Драгоманова. К., 2016. 299 с.
- 165 Чжоу Юнь. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів музичного мистецтва в закладах вищої освіти КНР. Дис....доктора філософії. 011 Освітні педагогічні науки; галузь знань 01 освіта/Педагогіка. Харків. 2020.230 с.
- 166 Шевнюк О. Л. Культурологія : навч. посіб. К. : Знання-Прес, 2004. 354 с.
- 167 Шевченко В.Л. Формула компетентності/ Народна освіта. Електронне видання. Випуск 2 (26), 2015. https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2824
- 168 Ши Цзюньбо. Методика формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки. Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02. Теор. та метод. навчання музики і муз. виховання. НПУ імені М.П.Драгоманова, Київ, 2007. 22 с.
- 169 Щолокова О. П. Концепція художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя. *Діалог культур: Україна у світовому контексті. Мистецтво і освіта* : зб. наук.пр.2001.Вип. 6. С. 161-169.
- 170 Щолокова, О. П. Світоглядна спрямованість фахової підготовки вчителя мистецьких дисциплін. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. Вип. 22 (27), ч. 1. С. 3-8.

- 171 Элиот Т.С. К определению понятия культуры. Заметки./ Пер с англ. Е.Жиглевич. Вст ст.М.Корякова. London:6 Faber and Faber Ltd, 1965. 167 с.
- 172 Юцевич Ю.Є. Теорія і методика розвитку співацького голосу. К.: ІЗМН,1998. 160 с.
- 173 Яківчук Г. В. Виховання творчої особистості майбутнього вчителя музики в процесі вивчення українського музичного фольклору : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 -Теорія і методика виховання; Ін-т пробл. виховання АПН України. К., 2009. 20 с.
- 174 Ян Бохуа. Школьное музыкальное образование в Китае в период “Китайской республики” (1912-1949гг.) URL: <http://www.emissia.org/offline/2008/1288.htm>.

Джерела англійською та китайською мовами

- 175 Ang, S., & Van Dyne, L. (2008). Conceptualization of cultural intelligence: Definition, distinctiveness, and nomological network. In S. Ang & L. Van Dyne (Eds.), Handbook of cultural intelligence: Theory, measurement, and application (pp. 3–15). Armonk, NY: M.E. Sharpe, Inc.
- 176 Arts education in Ukraine: building creative capacities for the 21st century : Analytical Report. Scientific publication in Ukrainian, Russian and English languages / L. M. Masol, O. V. Bazeliuk, O. A. Komarovska, V. G. Muromets, V. V. Ragozina ; under the scientific editorship of L. M. Masol. К. : Aura Books, 2012. 240 pgs., il.
- 177 Chongde Lin (2017). The research of core competencies and values for students in China // Studies of Psychology and Behavior. Vol. 15 (02). P. 145–154. (林崇德.中国学生核心素养研究[J].心理与行为研究. 2017. Vol. 15 (02). P. 145–154). (кит.).
- 178 Development and implementing local educational standards / Ed. by Meyers R. ERIS Clearing House on Assessment and Evaluation, 1998

- 179 Hutmacher Walo. Key competencies for Europe. Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) A Secondary Education for Europe Strsburg, 1997. 67 p.
- 180 Innis H. A., *Empire and Communications*, Oxford: At the Clarendon press, 1950, <https://www.gutenberg.ca/ebooks/innis-empire/innis-empire-00-h.html>
- 181 International Standard Classification of Education ISCED 2011 – <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>
- 182 International Standard Classification of Education: Fields of education and training 2013 (ISCED-F 2013) – Detailed field descriptions – <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-fields-of-education-and-training-2013-detailed-field-descriptions-2015-en.pdf>
- 183 Jiuquan Yang (2018). 1978-2018: The contemporary history of curriculum reform in China. *Curriculum, Teaching Material and Method*. Vol. 38 (10). P. 11–19.
- 184 Kozyr A., Labunets V., Pankiv L., Liming W., Geyang Zh.: (2020), Methodological Aspects of Modernization of Professional Training of Future Music Teachers. *Utopia y Praxis Latinoamericana. Revista Internacional de Filosofia y Teoria Social. Universidad del Zulia-Venezuela*. Vol. 25. 2020. pp. 370-377.
- 185 Manual to Accompany the International Standard Classification of Education 2011 - <http://uis.unesco.org/en/topic/international-standard-classification-education-isced>
- 186 Smith Mark K. Competence and Competency. [Електронний ресурс] /The Encyclopedia of Informal Education, 2005. – Режим доступу: <http://www.infed.org/biblio/b-comp.htm> – Назва з екрана
- 187 The Criteria for Selection. Офіційний сайт Центру всесвітньої спадщини World Heritage Centre <http://whc.unesco.org/en/criteria%20%D0%BD%D0%B0%2023.02.2015>

- 188 The Culture of China. Understanding China / ed. by Kathleen Kuiper. New York : Britannica Educational Publishing, 2010. 300 p.
- 189 UNESCO. IBE. Nanzhao Zhou. Competencies in Curriculum Development, 2006. – 6 p. World Conference on Education for All: Meeting Basic Learning Needs. Jomtien, Thailand, 5-9 March 1990 - Inter-Agency Commission (UNDO, UNESCO, UNICEF, WORLD BANK) for the World Conference on Education for All. – N.Y.: UNICEF- 164 p
- 190 Velde C. Crossing borders: an alternative conception of competence // Proceedings of the XXVII Annual SCUTREA Conference. 1997. P. 27–35 <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000000294.htm>
- 191 Walo Hutmacher. Key compenencies for Europe / Repot of the Symposium Berne Switzezland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a Secondary Education for Europe Strsburg, 1997. 67 p.
- 192 Xiangdong Yang (2017). Competence-based curriculum standard development for basic education // Global Education. Vol. 46 (10). P. 34–48 (杨向东.基于核心素养的基础教育课程标准研制[J].全球教育展望. 2017. Vol. 46 (10). P. 34–48). (КИТ).
- 193 Xia Gaoyang, Komarovska Oksana, Polyartistic potentialof *Music theory* subjects in training Music teachers. *Intellectual Archive*. Toronto : Shiny Word.Corp. (Canada). 2018. (November/December). Vol. 7. No. 6. PP. 82-89. DOI 10.32370/2018_11_10.
- 194 Yaroshenko Olga, Kilderov Dmytro, Komarovska Oksana, Korotkevych Kseniia, Holinska Tetiana, Hutsan Lesia, Shekhavtsova Svitlana, The factorial role of organizational culture in entrepreneurship and entrepreneurship education. *Academy of Entrepreneurship Journal (AEJ)* 2020. Vol. 26, Issue 3, <https://www.abacademies.org/journals/month-september-year-2020-vol-26-issue-3-journal-aej-past-issue.html>
- 195 Yellow Book on Education in China, 2011. 367 p.

- 196 Yue Ying, Komarovska O. Content and organizational preconditions of training future Music teachers for teaching Art to schoolchildren. *Intellectual Archive*. Toronto: Shiny Word.Corp. (Canada). 2023. Vol. 12. No. 1. (January/March). С. 101–110.
- 197 Yu Jiang, Tao Xin (2016). Promoting deepen curriculum reform through constructing a core competencies based model // Moral Education China. Vol. 01. P. 26–28 (姜宇,辛涛.以核心素养模型推进课程全面深化改革[J].中国德育. 2016. Vol. 01. P. 26–28) (кит.)
- 198 Zhou Tingting, Komarovska Oksana. Pedagogical Principles and Conditions for the Formation of Cultural Competence of Future Music Teachers: The Context of the History of Music. *Intellectual Archive*. Toronto: Shiny Word. Corp. (Canada). 2023. Vol. No. (). P.. DOI:
- 199 Китайська філософія. Т. 19-21. Вид-во : Ліао Нінь, 2000. С. 112-134. (кит.).

ДОДАТКИ

Додаток А

**Зміст орієнтовних рівнів сформованості культурної компетентності
майбутніх учителів музичного мистецтва**

Критерії	Рівні			
	Високий компетентісно- цілісний творчий	Достатній компетентісно- спрямований ситуативний	Початковий компетентісно- дискретний	Низький компетентісно- індиферентний
Мотиваційно- культурний (емоційно- мотиваційний компонент)	Виявляють системний і стійкий інтерес до музики, самостійно прагнуть вписати музичні явища, що ними пізнаються, в історико-культурний контекст, проводять паралелі; ініціативні в тому, щоб ділитися знаннями, орієнтуються в сучасних музичних процесах, прагнуть глибше пізнавати рідне мистецтво цілісно.	Виявляють ситуативний інтерес до музики, хоча відповідально опановують навчальний матеріал. Ситуативність пов'язана з мистецькими уподобаннями. Самостійно прагнуть вписати музичні явища в історико-культурний контекст, проводять паралелі; що здебільшого пов'язано із відповідальним ставленням до навчання, прагненням високих оцінок. Ініціативні в тому, щоб ділитися знаннями в разі, якщо це збігається з уподобаннями, але відгукуються на пропозиції педагогів. Орієнтуються в сучасних музичних	Виявляють інтерес до музики, розуміючи, що це сфера обраної ними професії. Однак, не володіють внутрішньою мотивацією опанування історико-музикознавчих курсів, ставляться до них як до необхідності, зумовленої отриманням оцінок. При цьому можуть грамотно опановувати той навчальний матеріал, який їм цікавий. Власні мистецькі уподобання не пов'язують із навчальними завданнями. Як правило, виникають труднощі із розглядом музичних явищ в історико-культурному контексті, частіше описують логіку розгортання історико-культурних процесів окремо	майже не виявляють інтерес до музики, лише в окремих випадках, якщо подобається певний твір. Здебільшого про такий інтерес йдеться стосовно виконавства. Виявляють байдужість і до того, аби розуміти музичні явища в контексті історико-культурних процесів та до поширення знань, набутих за необхідністю отримання оцінок. Мотивація пізнавати рідну культуру пов'язана переважно з народною піснею, хоча можуть виявляти обізнаність і в інших видах народної

		<p>процесах - у сферах, близьких до їхніх уподобань; прагнуть глибше пізнавати рідне мистецтво.</p>	<p>від творів, які вивчають. Як правило, не виявляють ініціативи у поширенні знань, хоча можуть поділитися власними уподобаннями поза навчальним матеріалом; але відмовляються від пропозицій викладачів використовувати такі уподобання в різноманітних навчальних ситуаціях. Інтерес до рідного мистецтва присутній, переважно це народно-пісенний матеріал, а також деякі мистецтва (ремесла), що становлять хобі</p>	<p>творчості (наприклад, наслідуючи родинні традиції, традиції свого краю тощо).</p>
<p>Когнітивно-рефлексивний (когнітивний компонент)</p>	<p>Виявляють обізнаність в історії музики відповідно до програми і за межами програмового матеріалу; встановлюють і усвідомлюють зв'язки з опанування історико-музикознавчих курсів виконавською діяльністю, пов'язують успішність у виконавстві з історико-музикознавчими знаннями; апелюють до</p>	<p>Виявляють обізнаність в історії музичного мистецтва відповідно до програми, а за межами програми відповідно до власних уподобань; намагаються встановлювати і усвідомлюють зв'язки з опанування історико-музикознавчих курсів з виконавською діяльністю, якщо музичні твори впливають на них особливо яскраво емоційно; не</p>	<p>Виявляють часткову обізнаність з історії музики відповідно до програми; те, що пізнається за межами курсів з історії музики, не залучаються під час опанування історико-музикознавчих курсів, і навпаки. Однак, можуть емоційно реагувати, якщо асоціації і паралелі їм цікаві, а відповідна інформація може пояснити виконавські інтерпретації. Як правило, не</p>	<p>виявляють часткову обізнаність в історії музичного мистецтва відповідно до програми; те, що пізнається за межами курсів з історії музики (вивчаються в класі вокалу або музичного інструменту), не залучаються під час опанування історико-музикознавчих курсів і навпаки. Можуть</p>

	<p>знань з історії музики під час педагогічної практики і виявляють націленість на такі зв'язки в майбутній професії.</p>	<p>завжди пов'язують успішність у виконавстві з історико-музикознавчими знаннями, хоча апелюють до знань з історії музики під час педагогічної практики і розуміють необхідність знань з історії музики у майбутній педагогічній професії.</p>	<p>пов'язують успішність виконавської чи педагогічної діяльності із системним освоєнням знань з історії музики, особливо у зв'язках з іншими мистецтвами. Обізнаність в інших мистецтвах є епізодичною, нерівномірною, а звернення до відповідної інформації несистемне і відокремлене від фахової підготовки (відвідування музею чи екскурсії під час подорожі тощо).</p>	<p>емоційно реагувати, якщо такі асоціації і паралелі цікаві. Але не пов'язують успішність виконавської чи педагогічної діяльності із освоєнням знань з історії музики та інших мистецтв у зв'язках з нею. Обізнаність в інших мистецтвах є епізодичною і нерівномірною та непов'язаною із фаховою підготовкою.</p>
<p>Практико-діяльнісний (діяльнісний компонент)</p>	<p>мають сформовані уміння щодо аналізу музики, встановлюють зв'язки між музикою та іншими мистецтвами в єдиному історико-культурному процесі; користуються цим під час поширення знань у різний спосіб; системно застосовують досвід з історико-мистецтвознавчих дисциплін для виконавських інтерпретацій, здійснюють пошукову роботу; під час</p>	<p>Мають сформовані уміння аналізу музики, уміють встановлювати зв'язки між музикою та іншими мистецтвами в єдиному історико-культурному процесі, але в разі, якщо володіють знаннями у сфері інших мистецтв (наприклад, щодо авторів, стильової приналежності); але користуються цим під час поширення таких знань ситуативно; за зовнішніми спонукками</p>	<p>Мають вибіркові уміння аналізу музики, переважно описи музичних творів, біографій композиторів. Відсутні системні уміння встановлювати зв'язки між музикою та іншими мистецтвами як в єдиному історико-культурному процесі, так і іншого плану (тематичні, за окремими стильовими ознаками тощо). Складно описувати/аналізувати твори інших мистецтв. Є намагання застосовувати</p>	<p>мають вибіркові уміння аналізу музики, але переважно на рівні опису, а не аналізу творів. Відсутні системні уміння встановлювати зв'язки між музикою та іншими мистецтвами як в єдиному історико-культурному процесі, так і іншого плану, що логічно внаслідок відсутньої для цього мотивації. Так само, відсутні</p>

	<p>оволодіння методикою навчання музики майбутніх учнів, апелюють до знань з історії музики та інших мистецтв; застосовують під час аналізу музики поза мистецькі знання та асоціації для поглиблення музикознавчого аналізу.</p>	<p>(навчальні завдання); застосовують досвід з історико-мистецтвознавчих дисциплін для пояснення виконавських інтерпретацій, до пошукової роботи звертаються ситуативно, але можуть виявляти інтерес; під час оволодіння методикою навчання музики майбутніх учнів так само ситуативно, як виконання навчальних завдань, апелюють до знань з історії музики та інших мистецтв; застосовують під час аналізу музики поза мистецькі знання та асоціації для поглиблення музикознавчого аналізу.</p>	<p>знання з історії музики та інших мистецтва для пояснення виконавських рішень, але лише як виконання навчального завдання, проте це виявляється складним. Самоудосконалення планують лише у виконавській діяльності, відокремлено від застосування аналітичних умінь. Позанавчальні знання та уміння в освітньому процесі не залучають.</p>	<p>вміння аналізу творів інших мистецтв. Незначний обсяг знань з історії музики недостатній для пояснення виконавських рішень, а намагання таких пояснень відсутні також. Виконання навчальних завдань такого плану складні і, як правило, респонденти їх уникають.</p>
<p>Ціннісно-змістовий (духовно-ціннісний компонент)</p>	<p>Розуміють стрижневе значення історико-музикознавчої підготовки для фахового становлення; свідомо націлені на майбутню педагогічну професію; відстежують різноманітні процеси і зміни в мистецько-педагогічному середовищі,</p>	<p>Розуміють значення історико-музикознавчої підготовки, але у власних діях під час опанування цих курсів та інших фахових дисциплін розділяють виконавську діяльність та історико-музикознавчі знання; націлені на майбутню педагогічну</p>	<p>Не визначають для себе важливого значення історико-музикознавчої підготовки у фаховій підготовці. Часто розділяють виконавську діяльність та історико-музикознавчі знання, не залучаючи їх для пошуку виконавських інтерпретацій. Майбутня педагогічна</p>	<p>не визначають для себе важливого значення історико-музикознавчої підготовки для професійного становлення, байдужі до цих дисциплін. Зосереджені на виконавській підготовці. Історико-музикознавчі знання не оцінюються як</p>

	<p>зокрема за допомогою соціальних мереж, складають «методичні скарбнички», нотатки цікавих методичних прийомів тощо.</p>	<p>професію; але накопичення методичної скарбнички відкладають «на потім», в тому числі і стосовно опанування історії музики.</p>	<p>професія пов'язується в їхній уяві лише з методичними напрацюваннями. Готові й відмовитись від учительської професії, якщо знайдуть якусь іншу, більш «перспективну» фінансову можливість для самореалізації, навіть якщо доведеться відмовитись від діяльності у сфері мистецтва.</p>	<p>важливі і для майбутньої педагогічної професії. Оскільки сама педагогічна професія не є особистісною цінністю. Багато хто обрав заклад для вступу випадково і може легко змінити професійну траєкторію і майбутньому</p>
--	---	---	---	---

Додаток Б

1. Укажіть японський музичний інструмент, який порівнюють з українським.

Варіанти відповідей: Сьо. Гонг. **Біва**. Хитирики.

2. Укажіть, які елементи не є характерними для традиційного китайського театру «пекінська опера»

Варіанти відповідей: Акробатика. Ампула. Символічний грим. **Арія**

3. Укажіть значення Катхакалі

Варіанти відповідей: Музичний інструмент. Назва маски. **Театральне дійство**. Ім'я митця.

4. Укажіть слово, що має давньогрецьке походження.

Варіанти відповідей: **Котурни**. Симфонія. Актор. Фреска.

5. Укажіть музу, яка «відповідає» за мистецтво хореографії

Варіанти відповідей: **Терпсихора**. Уранія. Кліо. Полігімнія

6. Установіть відповідність між терміном і жанром/видом мистецтва, вилучаючи «зайве» поняття

1 веризм	А скульптура
2 каприс	Б пейзаж
3 сіртаки	В інструментальний віртуозний музичний твір
4 барельєф	Г архітектура
5 ведута	Д опера
	Е танець

7. Укажіть композитора – автора збірки пісень «Стрілецьким шляхом»

Варіанти відповідей: **Михайло Гайворонський**. Михайло Вербицький. Денис Січинський. Станіслав Людкевич

8. Уявіть себе композитором - автором опери. Який сюжет для написання опери ви б обрали? Якою, на вашу думку, має бути сучасна постановка опери (коротка відповідь – 5-6 речень)

9. Уявіть перед собою співрозмовника, який скептично ставиться до мистецтва бандуристів. Переконайте його в унікальності й сучасності цього інструмента і виду музикування (коротка відповідь – 5-6 речень)

10. Які твори живопису/скульптури/ декоративного мистецтва найбільше припали до вподоби. «Озвучте» їх за допомогою музики. Обґрунтуйте (коротка відповідь – 4-5 речень).

Додаток В

Ілюстрації зі студентських проєктів до вивчення італійської комедії дель арте

(під час вивчення змісту розділу «Музика доби Ренесансу» та повторення під час вивчення опери Р.Леонкавалло «Паяци»)

№ 1





Персонажі комедії дель арте

№ 2 «Комедія дель арте на вулицях італійських міст» (за живописними роботами художників)



Жан Ватто. Італійська комедія дель арте («Любов в італійському театрі комедії дель арте»)



Мікеланджело Черквоцці. Репетиція комедії дель арте (1640).

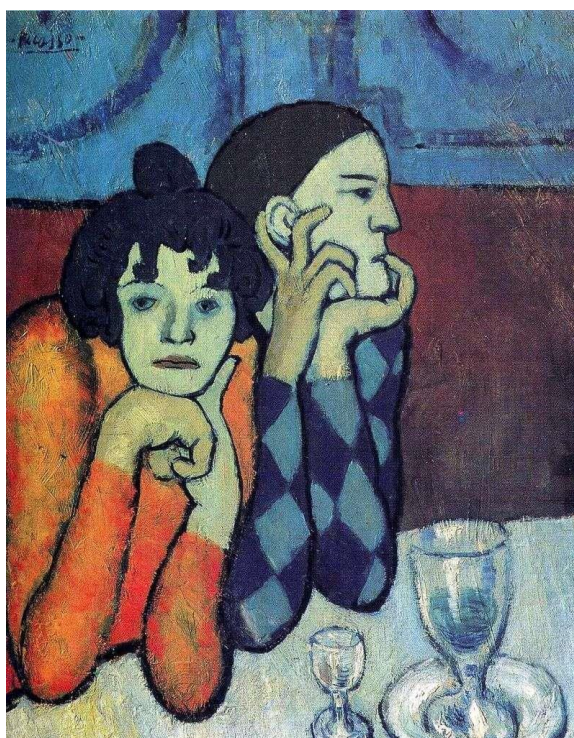
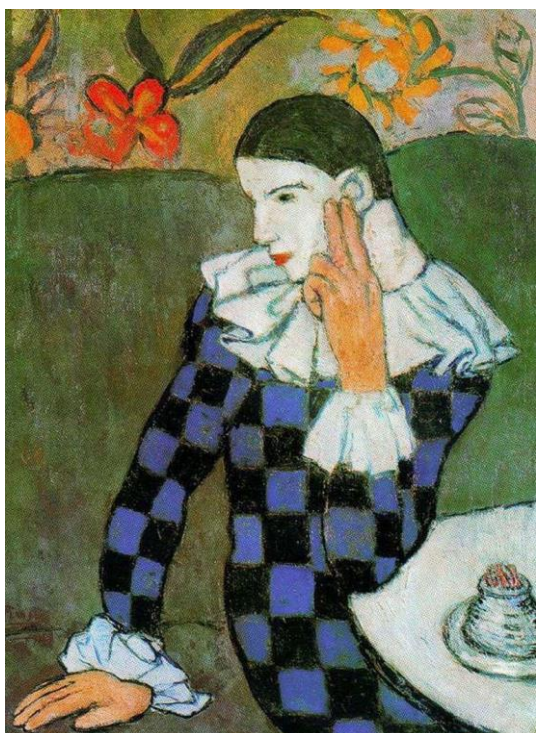


Чн Міль. Вистава комедії дель арте на площі італійського міста



Жак Калло. Актори комедії дель арте

№ 4. Ілюстрації до проєкту «Образ Арлекіна у творчості П.Пікассо».



П.Пікассо. Арлекін, що спирається

П.Пікассо. Арлекін та його подружка



П.Пікассо П'єро і червоний Арлекін

П.Пікассо. П'єро та Арлекін на терасі кафе

№ 5 Персонажі комедії дель арте в порцеляні. «Відтворюємо акторську пластику»



Додаток Г

Візуальний ряд до вивчення музичних танцювальних жанрів (студентський проєкт «Музичні жанри доби класицизму: музика і танець у Версалі»)



Жан-Леон Жером. Прием Конде у Версалі



Моріс Лелуар Марлезонський балет

(гравюра)



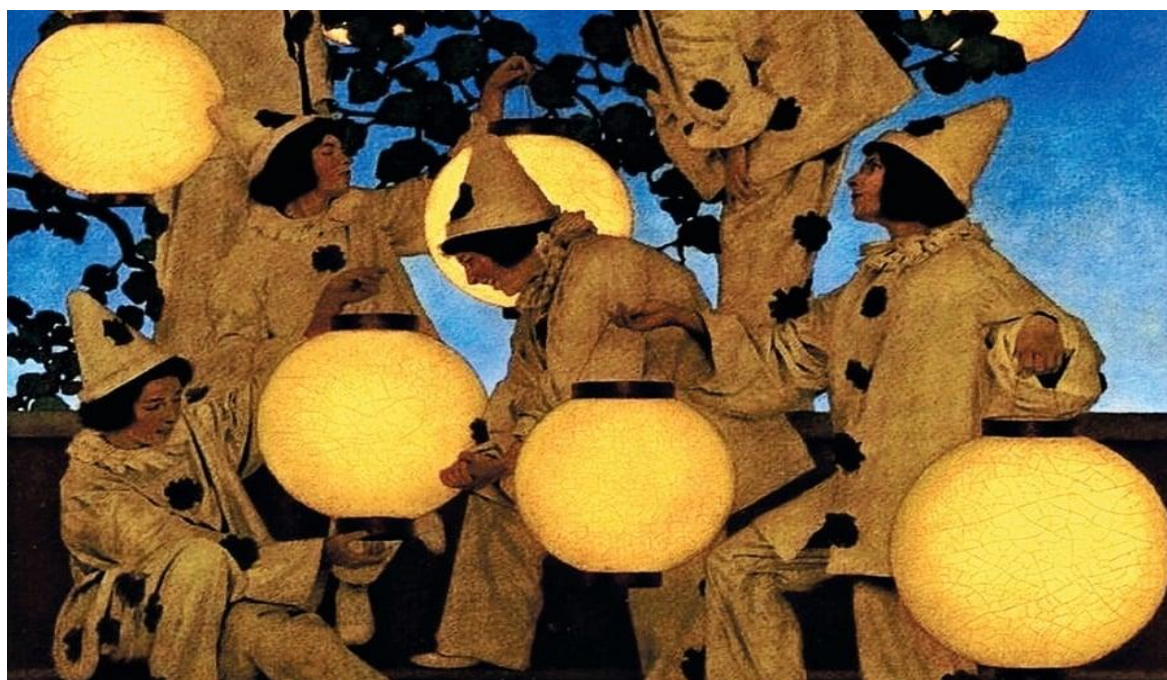
Король Людовік XIV у костюмах: 1) Сонця, що сходить; 2)Лютніста;
3)Воїна

Додаток Д

Творче завдання «Асоціативний ряд»:

З музикою якого/яких сучасних композиторів можна пов'язати твори живопису? Обґрунтувати своє бачення.

Приклад живопису:



Вихідна інформація: Максфілд ПЕРРІШ (1870 –1966) - американський художник та ілюстратор, творець авторської живописної техніки з використанням чотирьох основних кольорів: синього, бузкового, жовтого і чорного. На честь Перріша названий один з відтінків синього кольору - Parrish blue.

Фрагменти з оперети Ф.Легара «Країна усмішок» (студентський проєкт: «Схід в уявленнях європейців»)

OUVERTURE

Moderato. (Maestoso.)

Klavier.

rit. *a tempo* *pp* *p*

Viol. I.

Fl.

Trp.

Clar. in Bb

Str.

Hrfo.

Ob.

Klav.

Fg.

Vi.

Vla.

Vln.

Cel. CH.

Nr. 1^{1/2} Liedchen

(Lisa)

♣ Gustl ab.
 ♣ Lisa: Über deinem Haupte schweben (sie setzt sich zum Klavier)

Moderato

Lisa: Ah Ah

(Gustl tritt ein)
 Lisa, wir waren

ten auf dich...

p Klavier auf der Bühne *meno*

a tempo *meno*

G. V. 111

20

Nr. 3. Immer nur lächeln.

Entrée des Sou-Chong.

♣ Lisa und Gustl ab.
 ♣ Tänzer: Bitte eintreten, Böhmi!

Allegro moderato. Moderato.

(Dünster ab)

Sou-Chong: Ich tre-te ins Kissen, ver-Schwacht durch-bist.

Tempo rubato.

Das so-der lei - ti-ge Raum, in dem sie atmet, in dem sie lebt, sie, mei-ne Son-ne, mein Traum! O,

klopft nicht so stür-misch, du zitterst so heftig! höf-dich das Schweigen ge - hört!... Was weiß sie von mir, von all mein-er Schanz!

und der Schanz, H. Schanz, zehnt 17 Doch wert um Chi-son den Kei-zuch hecht, wagt die das was auf Wir zogen es nicht.

G. V. 111

Статті в наукових фахових виданнях України

1. **Чжоу Тінтін.** Культурна компетентність як результат фахової підготовки вчителів музичного мистецтва. Молодь і ринок №5-6 (191-192), 2021. С.177-182. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.239355>

Ключові слова: учителі музичного мистецтва; культурна компетентність; ключові компетентності; цикли фахової музично-педагогічної підготовки.

2. **Чжоу Тінтін.** Методичні вектори культурної компетентності в системі ключових компетентностей педагога-музиканта. *Естетика і етика педагогічної дії* зб. наук. пр. / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка 2022. Вип 26. С. 194-205.

DOI: <https://doi.org/10.33989/2226-4051.2022.26.273181>

Ключові слова: культурна компетентність, культура, мистецтво, мистецька освіта, педагог-музикант, методичні вектори

2. **Чжоу Тінтін.** Європейські та американські уявлення про китайську культуру, втілені в музичних творах: нотатки до уроків мистецтва. *Мистецтво та освіта.* 2022. № 4. С. 6-11.

DOI: [https://doi.org/10.32405/2308-8885-2022-4\(106\)-7-11](https://doi.org/10.32405/2308-8885-2022-4(106)-7-11)

Ключові слова: діалог «Схід-Захід», китайська тема в мистецтві, музичне мистецтво, українські школярі, уроки мистецтва.

4. **Чжоу Тінтін, Юе Їн.** «Країна усмішок»: китайський сюжет на європейській оперетковій сцені. *Мистецтво та освіта.* 2023. № 3. С.

DOI: [https://doi.org/10.32405/2308-8885-2023-3\(109\)-17-21](https://doi.org/10.32405/2308-8885-2023-3(109)-17-21)

Ключові слова: драматургія оперети, китайські сюжетні мотиви, неовіденський стиль оперети, Франц Легар, орієнталізм, урок мистецтва.

Стаття в зарубіжному виданні

5. **Zhou Tingting, Komarovska Oksana.** Zhou Tingting, Komarovska Oksana. Pedagogical Principles and Conditions for Forming Cultural

Competence of Future Music Teachers: The Context of Music History. *Intellectual Archive* 2023. July/September. Vol. 12. No. 3. P.88-97. DOI: 10.32370/IA_2023_09_7

Key words: history of music, cultural competence, potential of cultural competence, pedagogical principles, pedagogical conditions, students-musicians.

**Статті у збірниках наукових праць, що додатково засвідчують
апробацію результатів дослідження**

6. **Чжоу Тінтін.** Компетентнісний підхід в освіті Китаю. *Розвиток особистісного потенціалу учнівської молоді як чинник її соціального зростання.* Матеріали всеукраїнського симпозиуму-практикуму 26 травня 2021 року Біла Церква 2021С. 96- 99.
7. **Чжоу Тинтин, Комаровская О.А.** Культурная компетентность в системе ключевых компетентностей педагога искусства. *«XII-е Боранбаевские чтения: цифровизация и устойчивое развитие университетского образования в честь 25-летия КАЗНУИ».* Матер. Межд.науч.-практ. конф. Казахского национального университета искусств. – Астана: «Булатов А.Ж.» ЖК, 2023. 300 с. (С.5-10).

Апробація результатів дослідження.

Міжнародні науково-практичні заходи

XVIII Міжнародні педагогічні читання пам'яті професора О.П.Рудницької «Неперервна педагогічна освіта XXI століття: досвід, інновації, тенденції» (Київ, 2020);

Міжнародна науково-практична конференція «Зростаюча особистість у смислоціннісних обрисах» (Київ, 2021, 2022);

Міжнародна науково-практична конференція «Музикотерапія та арт-терапія у просторі сучасної мистецької освіти: інноваційні технології» (Київ, 2022);

VII, VIII, IX Міжнародні науково-практичні конференції «Теоретико-методологічні аспекти мистецької освіти: здобутки, проблеми та перспективи (Умань, 2020, 2021, 2022);

VII міжнародна науково-практична конференція «Молодь, освіта, наука та мистецтво» (Умань, 2021),

XII Міжнародні Боранбаївські читання «Цифровізація та сталий розвиток університетської освіти на честь 25-річчя КАЗНУМ» (Казахстан, Астана, 2023);

Всеукраїнські науково-практичні заходи

Всеукраїнська науково-практична конференція «Удосконалення виховного процесу в закладах освіти як основа соціокультурного зростання дітей та молоді. (Київ, Біла Церква, 2020, 2021, 2022).


ВІННИЦЬКА ОБЛАСНА РАДА
Комуніальний заклад вищої освіти
«Барський гуманітарно-педагогічний коледж
імені Михайла Грушевського»

21000, Вінницька обл., м. Бар, вулиця Михайла Грушевського, 1, кабінет: код 02964160, код 042041, факс 2-12-70, код 2-44-31, 2-12-70
E-mail: bar_bpo.01@ukr.net

10.07.2023 р. № 01-09/172

АКТ
про впровадження результатів дисертаційного дослідження **Чжоу Тінтіні**
«Формування культурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вивчення історії музики»
(Спеціальність 014 Середня освіта (Музичне мистецтво))

У процесі роботи над дослідженням дисертанткою Чжоу Тінтіні було розроблено теоретичні і методичні засади (педагогічні принципи, умови, форми та методи) формування культурної компетентності вчителів музики у процесі вивчення різних розділів з історії музики.

Розроблені методичні засади впроваджено у процес підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво), а саме у процесі вивчення історико-музикознавчих курсів, під час організації їхньої пошукової проєктної діяльності, педагогічної практики, концертно-лекторської практики, музейної практики.

Здобувачів освіти було ознайомлено також з теоретичними положеннями дисертації, зокрема з тими, що змісту культурної компетентності і культурно-компетентнісного потенціалу дисциплін історико-музикознавчого спрямування, сучасних вимог до інтеграції мистецької освіти, що детермінує підготовку педагогів-музикантів.

Проведено консультування (онлайн) щодо спільного і відмінного в компетентнісному підході в освіті України та Китаю.

Як результат упровадження результатів експериментального дослідження зафіксовано позитивну динаміку у сформованості культурної компетентності здобувачів освіти в різних структурно-змістових компонентах феномену особистості.

Представлені матеріали були схвалені під час обговорення на засіданні кафедри мистецьких дисциплін (протокол № 9 від 10.04.2023 р.) підтверджено ефективність розробленої методики, що дає підставу рекомендувати її для впровадження у навчальний процес вищої музично-педагогічної освіти.

Директор  Павлук Петро

Завідувач кафедри мистецьких дисциплін  Гуля Ганінін


МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
вул.Ст.Бандери, 12, м. Рівне, 33028, тел. (0362) 63-42-24, факс (0362) 62-03-56
E-mail: rectorat@rshu.edu.ua, код ЄДРПОУ 25736989

11.07.2023 № 01-12/193

АКТ
про впровадження результатів дисертаційного дослідження **Чжоу Тінтіні**
«Формування культурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вивчення історії музики» (Спеціальність 014 Середня освіта (музичне мистецтво))

У процесі дослідження дисертанткою Чжоу Тінтіні було розроблено теоретичні і методичні засади (педагогічні принципи, умови, форми та методи, творчі завдання) формування культурної компетентності вчителів музики у процесі вивчення різних розділів з історії музики.

Методика пройшла апробацію у процесі підготовки студентів бакалаврів спеціальності, а саме у процесі вивчення історико-музикознавчих курсів, під час організації їхньої пошукової діяльності, педагогічної практики, концертно-лекторської практики.

Здобувачів освіти було ознайомлено також з теоретичними положеннями дисертації, зокрема стосовно культурно-компетентнісного потенціалу дисциплін історико-музикознавчого спрямування, сучасних вимог до інтеграції мистецької освіти відповідно до концепції НУШ, що детермінує підготовку педагогів-музикантів.

Проведено консультування (онлайн) щодо спільного і відмінного в компетентнісному підході в освіті України та Китаю.

Як результат упровадження методики зафіксовано позитивну динаміку рівня сформованості культурної компетентності здобувачів освіти за усіма діагностуваними критеріями.

Представлені матеріали були схвалені під час обговорення на засіданні кафедри історії, теорії музики та методики музичного виховання (протокол № 6 від 6.06.2023 року).

Ректор  проф. Руслан ПОСТОЛОВСЬКИЙ

Завідувач кафедри історії, теорії музики та методики музичного виховання  Галіна КРАВЧУК



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
 ХМЕЛЬНИЦЬКА ОБЛАСНА РАДА
 ХМЕЛЬНИЦЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ
 вул. Пресервської п'ятик. 139, м. Хмельницький, 29013
 тел./факс: 0382(7)2-09-23, 45-65-52, тел.: 79-53-55, 79-59-45
 E-mail: hpa@ukr.net Коф. ЄДРПОУ 02159872

Від 18.07.2023 № 358 на № від

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження на тему
 «Формування культурної компетентності майбутніх учителів музичного
 мистецтва в процесі вивчення історії музики» (Спеціальність 014
 Середня освіта (музичне мистецтво))

Автор Чжоу Тінтін

Дисертанткою Чжоу Тінтін було представлено для апробації розроблені нею теоретичні і методичні засади (педагогічні принципи, умови, форми та методи, творчі завдання) формування культурної компетентності вчителів музики у процесі вивчення різних розділів з історії музики.

Методика впроваджувалась у процес підготовки студентів бакалаврів спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво), а саме під час історико-музикознавчої підготовки, охоплюючи проєктно-пошукову діяльність, педагогічну практику, лекторську практику.

Студенти і викладачі були ознайомлені і обговорювали теоретичні положення дослідження щодо визначення культурно-компетентнісного потенціалу дисциплін історико-музикознавчого спрямування, сучасних вимог до інтеграції мистецької освіти відповідно до концепції НУШ, що і висуває вимоги до фаховості майбутніх учителів музики.

Дослідницею здійснювалось онлайн-консультування (онлайн) стосовно специфіки реалізації компетентнісного підходу в освіті Китаю та України.

Наприкінці експериментальної роботи з впровадження методики зафіксовано позитивну динаміку в рівнях сформованості культурної компетентності студентів за усіма критеріями і показниками.

Представлені матеріали були схвалені під час обговорення на засіданні кафедри музикознавства, інструментальної підготовки та методики музичної освіти (протокол № 10 від 15.05. 2023 року).

Ректор



Інна ШОРОБУРА