

**СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
**імені А.С. Макаренка**

На правах рукопису

**ПУШКАР ЛАРИСА ВІКТОРІВНА**

УДК 378 +371.13 (005):78

**МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ**  
**СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ**

13.00.02 – теорія та методика музичного навчання

Дисертація  
на здобуття наукового ступеня  
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник -  
**Ніколай Галина Юріївна**  
доктор педагогічних наук, доцент

Суми – 2009

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ.....	14
1.1 Теоретико-методологічні основи дослідження компетентісно орієнтованого навчання.....	14
1.2. Сутність музичних компетенцій .....	45
1.3. Генеза музичної підготовки студентів педагогічних університетів та її особливості.....	59
Висновки до першого розділу .....	74
РОЗДІЛ 2.....	77
РОЗРОБЛЕННЯ МОДЕЛЕЙ МУЗИЧНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ .....	77
2.1. Моделювання як метод педагогічного дослідження.....	77
2.2. Загальні моделі музичних компетенцій майбутніх учителів.....	93
2.3. Конкретні моделі музичних компетенцій студентів немусичних спеціальностей .....	109
Висновки до другого розділу .....	131
РОЗДІЛ 3 ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НЕМУЗИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ .....	134
3.1. Діагностика рівнів сформованості музичних компетенцій студентів педагогічних університетів .....	134
3.2. Методика і зміст формувального експерименту .....	163
3.3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи.....	183
Висновки до третього розділу.....	197
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ .....	201
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....	206
ДОДАТКИ.....	246

## ВСТУП.

**Актуальність та доцільність дослідження.** Входження України до загальноєвропейського освітнього простору спричинило розроблення та впровадження нових стандартів освіти, які орієнтовані на компетентнісний підхід. Враховуючи потреби сучасного ринку праці, освітня система змінює акценти зі звичайного накопичення й вироблення знань, умінь та навичок на уміння оперувати інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатись упродовж життя, тобто бути компетентним.

Проблема компетентнісно орієнтованої освіти вивчається останнім часом такими відомими міжнародними організаціями як ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Рада Європи, Організація європейського співробітництва та розвитку, Міжнародний департамент стандартів. Правове поле компетентнісного підходу в Україні визначається Законами України «Про освіту», «Про вищу освіту», актами президента України та Кабінету Міністрів України, Державною національною програмою «Освіта (Україна XXI століття)», Національною доктриною розвитку освіти України у XXI ст., іншими нормативно-правовими та нормативно-методичними актами, що регламентують діяльність системи вищої освіти в нашій країні.

У вітчизняній науково-педагогічній літературі проводиться чимало досліджень стосовно необхідності запровадження компетентнісного підходу в українську освіту (Н.М. Бібік [57; 82], О.В. Овчарук [164], Л.І. Паращенко [57], О.І. Пометун [200; 201], О.Я. Савченко [243], О.М. Семенов [247; 248], І.В. Соколова [260; 261]). Питанням компетентнісного підходу в галузі мистецької освіти, у тому числі музично-педагогічної, присвячені праці Н.П. Гуральник [52], А.В. Козир [79], О.В. Лобової [114], Л.М. Масол [124], Г. Ю. Ніколаї [156], Г.М. Падалки [181], М.М. Ткач [271]. Науковці О.В. Єременко [59], М.А. Михаськова [139], Н.М. Мурована [144], Є.М. Проворова [207], Т.П. Танько [268] досліджують специфіку компетентності вчителів музики.

Проблема компетентнісно орієнтованої освіти розглядається сьогодні в дослідженнях таких зарубіжних науковців, як М. Дудзікова [318], С. Квятковський [324], К. Пенчек [321], А. Пікала [323], К.Пьонтковська-Пінчевська [322], Д. Равен [229], К. Симеля [324], Л. Спенсер, С. Спенсер [324], В.Стриковським [325], М. Сушвилло[326], Е. Тоффлер [272], Р. Уайт [332]. У Росії також актуалізується компетентнісний підхід, про що свідчать праці педагогів та науковців В.О. Болотова [25], І.О. Зимної [69, 332], Б.Д. Ельконіна [25], В.В. Краєвського [92], А.К. Маркової [119], О.С. Проворова [206], В.В. Серікова [25], О.Г. Смолянінової [206], А.В. Хуторського [204; 335; 336].

Питання підготовки майбутніх учителів музики докладно вивчаються численними вітчизняними дослідниками (А.Г. Болгарським [24], Т.Г. Борисенко [27], Е.Б. Брилінін [30], Т.В. Жигінас [62], П.М. Ніколаєнко [150], О.М. Олексюк [167], О.Є. Ребровою [232], О.Я. Ростовським [240], О.П. Щолоковою [301], В.Д. Шульгіною [298]). Розроблено загальні основи формування естетичної культури, культурологічної освіченості майбутніх учителів (О.Л. Шевнюк [292, 293], Г.І. Побережна [192], С.Г. Мельничук [130]). Упродовж останніх десятиріч ґрунтовно досліджується проблематика музично-естетичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів та музичного виховання молодших школярів (Н.О. Батюк [11], М.В. Матковська [127], В.В. Мішедченко [141], С.В. Олійник [169], В.В. Федорчук [276], О.П. Хижна [282]); активізуються пошуки щодо застосування музики у виховній роботі, зокрема в корекційно-розвивальній, з усіма категоріями дітей із порушеннями у розвитку (І.С. Белік [14], Г.А. Волкова, В.А. Гринер, В. І. Дерев'яннікова [306], І.В. Дмитрієва [55], Ю.А. Картава [75], Л.О. Куненко [97, 98], О.О. Медведєва [129], О.Ф. Рау [306], В.І. Петрушин [190], О.З. Яхніна [306]). Проте проблема формування музичних компетенцій у студентів не тільки музичних, а й інших спеціальностей (початкове навчання, соціальна і корекційна педагогіка, практична психологія), майже не висвітлена.

У системі вищої освіти України освітньо-кваліфікаційні рівні визначаються за ознаками ступеня сформованості компетенцій, що забезпечують здатність працівника виконувати роботу визначеного рівня професійної діяльності. Крім того, у нових стандартах освіти підсумкові вимоги до випускника педагогічних навчальних закладів різного рівня повинні бути представлені переліком компетенцій, ступінь сформованості яких визначає здатність майбутнього вчителя до виконання різних видів діяльності. Тому проблема формування компетенцій студентів педагогічних університетів, зокрема музичних, потребує пильної уваги дослідників.

Аналіз науково-теоретичної літератури, нормативних документів та стану підготовки студентів педагогічних університетів дозволив виявити низку суперечностей, зокрема між:

- визначеними у галузевих стандартах вимогами до компетентності вчителя та відсутністю чіткого переліку її складових – компетенцій;
- наявністю історичного досвіду музичної підготовки вчителів різних спеціальностей та його недостатньою затребуваністю у діючій системі педагогічної освіти України;
- принципівим розумінням позитивного впливу музики на професійне становлення студентів педагогічних університетів і недостатньою практичною зорієнтованістю на формування їх музичних компетенцій;
- існуючими науковими напрацюваннями щодо окремих аспектів музичної підготовки студентів педагогічних університетів немусичних спеціальностей і недостатньою розробленістю відповідного методичного забезпечення;
- потребами загальноосвітніх навчальних закладів у компетентних, музично освічених вчителях початкової школи, корекційних та соціальних педагогах, практичних психологах і реальним станом їх музичної підготовки у межах фаху.

Зазначені суперечності свідчать, що методичні засади формування музичних компетенцій студентів педагогічних університетів ще не стали

предметом цілісного педагогічного дослідження; не конкретизовані сутність та зміст поняття «музичні компетенції студентів педагогічних університетів» (МКСПУ); не розроблені моделі музичних компетенцій студентів спеціальностей «Дефектологія», «Початкове навчання», «Соціальна педагогіка», «Практична психологія»; не визначені принципи та умови, не напрацьовані спеціальні методики формування елементарних музичних компетенцій майбутніх учителів немусичних спеціальностей у процесі їх фахової підготовки.

Актуальність запровадження компетентнісного підходу у процес підготовки майбутніх учителів, виявлені суперечності, недостатня теоретична та методична розробленість означеної проблеми зумовили вибір теми дисертаційного дослідження – *«Методичні засади формування музичних компетенцій студентів педагогічних університетів»*.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційна робота виконана відповідно до планів науково-дослідної роботи кафедр: методики музичного виховання, співу та хорового диригування Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка і є складовою комплексної наукової теми: «Застосування інноваційно-педагогічних технологій в удосконаленні фахової підготовки майбутнього учителя музики» (РК № 0105V003029), а також корекційної педагогіки та спеціальної психології Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка і є складовою комплексної наукової теми: «Сучасні підходи до розвитку особистості дітей з особливостями психофізичного розвитку» (РК № 0107002249). Тему дисертаційного дослідження затверджено вченою радою Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка (протокол № 10 від 23.04.2007 р.) та узгоджено в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 6 від 19.06. 2007 р.).

*Об'єкт дослідження* – процес музичної підготовки студентів у педагогічних університетах.

*Предмет дослідження* – методичні засади формування музичних компетенцій майбутніх учителів немусичних спеціальностей.

**Мета дослідження** – визначення та наукове обґрунтування методичних засад, розроблення та апробація експериментальної методики формування музичних компетенцій студентів немусичних спеціальностей.

*Концепція дослідження.* Методичні засади формування музичних компетенцій студентів немусичних спеціальностей інтерпретуються в дослідженні як провідні позиції щодо розроблення спеціальної методики, основу якої становить комплекс методів, прийомів, форм і засобів залучення майбутніх учителів до елементарного музикування, релятивного співу, опанування основами музично-ритмічної діяльності, активного слухання музики, інсценізації музичних творів з опорою на ігрові підходи. Встановлено, що сформованість музичних компетенцій позитивно впливає на підвищення рівня педагогічної компетентності майбутніх учителів у межах конкретного фаху.

Відповідно до об'єкта, предмета, мети та концепції дослідження були сформульовані такі **завдання**:

- вивчити сучасний стан розроблення проблеми формування музичних компетенцій майбутніх учителів та з'ясувати науково-теоретичну сутність і зміст категорії «музичні компетенції студентів педагогічних університетів» (МКСПУ);

- виявити історичні передумови становлення і розвитку системи музичної підготовки вчителів та визначити методичні засади формування музичних компетенцій студентів педагогічних університетів;

- розробити, науково обґрунтувати та конкретизувати систему моделей музичних компетенцій студентів педагогічних університетів;

- визначити критерії, показники та виявити рівні сформованості музичних компетенцій студентів педагогічних університетів;

- створити й експериментально перевірити поетапну методику формування музичних компетенцій майбутніх учителів немусичних спеціальностей.

*Методологічну основу* дослідження становлять такі підходи: *гуманістичний*, що сприяє розвитку універсальних духовно-естетичних потенцій особистості та забезпечує поліфункціональний, багатогранний вплив мистецтва на студентів педагогічних університетів; *системно-синергетичний*, що дозволяє розглянути освіту як відкриту, динамічну і нелінійну соціокультурну систему, а процес музичної підготовки студентів педагогічних університетів – з позицій відкритості й творчого характеру навчання та самоорганізації; *особистісний*, що створює сприятливі умови для повноцінного виявлення і розвитку особистісних якостей студентів; *діяльнісний* підхід, що допомагає усвідомлювати значущість особистості як діючої в суспільстві істоти; *культурологічний підхід*, який передбачає наявність музичних компетенцій, спрямованих на освоєння і трансляцію культурної спадщини; *аксіологічний*, що дозволяє активізувати ціннісно-орієнтаційну діяльність студентів у навчально-виховному процесі; *компетентнісний*, що: а) дозволяє переорієнтувати процес освіти на її результат у діяльнісному вимірі, розглядати цей результат в контексті потреби суспільства, забезпечення спроможності випускника вищого навчального закладу відповідати новим запитам ринку, мати відповідний потенціал для практичного розв'язання життєвих та професійних проблем; б) спрямовує педагогічний процес на формування необхідних компетенцій студентів, які дозволять їм бути компетентним у межах свого фаху.

*Теоретичну основу* дослідження становлять: державні законодавчі та освітні документи про основні положення стратегії розвитку вищої освіти в Україні; філософсько-антропологічні засади сучасних освітніх теорій (І. Аносов, А. Гофрон, І.А. Зязюн, В.О. Цикін); конструкти гуманістичної психології (А. Маслоу, К. Роджерс, Е. Фром); провідні позиції психології та педагогіки щодо виховних функцій музичного мистецтва у формуванні особистості (Л.С. Виготський, А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський); педагогічна концепція компетентнісно орієнтованого підходу до навчання й виховання майбутніх учителів (І.О. Зимня, О.В. Овчарук, Л.І. Паращенко,



О.І. Пометун, Д. Равен, К. Симеля, Л. Спенсер, С. Спенсер, Е. Тоффлер, А.В. Хуторський та ін.); цілісні системи масового музичного навчання та виховання (Е. Жак-Далькроз, К. Орф, З. Кодай, Д.Б. Кабалевський).

**Методи дослідження.** У ході дослідження були використані такі методи: *теоретичні* – аналізу і синтезу, індукції та дедукції – для вивчення філософської і психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження, педагогічного досвіду в галузі вищої педагогічної освіти, нормативних документів та стандартів вищої освіти, а також для розроблення та теоретичного обґрунтування методики формування МКСПУ; порівняльно-історичний – для обґрунтування необхідності музичної підготовки майбутніх учителів немусичних спеціальностей; узагальнення, контент-аналізу та конкретизації – для визначення термінологічно-понятійного апарату дослідження, формулювання його концептуальних положень і висновків; моделювання – для створення системи моделей МКСПУ;

*емпіричні* – опитування (бесіди, інтерв'ю, анкетування), педагогічне спостереження – для виявлення рівнів сформованості МКСПУ; педагогічний експеримент (констатувального та формувального типу) – для аналізу реального стану та визначення потенційних можливостей музичної підготовки студентів педагогічних університетів у межах конкретного фаху, експериментальної перевірки поетапної методики формування музичних компетенцій майбутніх учителів немусичних спеціальностей;

*статистичні* – для опрацювання експериментальних даних, доведення ефективності результатів педагогічного експерименту, та відображення їх у графічних та табличних формах.

*Експериментальна база дослідження.* Експериментально-дослідна робота проводилась у Сумському державному педагогічному університеті імені А.С.Макаренка, Полтавському державному педагогічному університеті імені В.Г.Короленка, Південноукраїнському державному педагогічному університеті імені К.Д.Ушинського (м. Одеса). До експериментальних досліджень було залучено 434 студента.

*Організація дослідження.* Експериментально-дослідна робота здійснювалася протягом 2003 – 2008 рр. і охоплювала три етапи науково-педагогічного пошуку.

*На першому етапі* (2003 – 2004 рр.) було вивчено й узагальнено навчально-методичну документацію факультетів мистецтв та педагогіки і практичної психології, інститутів мистецтв; проведено аналіз наукових джерел та існуючих стандартів вищої освіти у контексті проблематики дослідження; уточнено та обґрунтовано термінологічне поле та визначено методи дослідження.

*На другому етапі* (2005 – 2006 рр.) опрацьовувалася методика дослідно-експериментальної роботи; з'ясовувався існуючий стан сформованості музичних компетенцій студентів педагогічних університетів за розробленими критеріями та показниками (констатувальний експеримент), що підтвердило доцільність подальшого розроблення означеної проблеми в системі підготовки майбутніх учителів немусичних спеціальностей.

*На третьому етапі* (2006 – 2008 рр.) дослідження було розроблено та апробовано експериментальну методику формування музичних компетенцій майбутніх учителів немусичних спеціальностей (формувальний експеримент); систематизовано опрацьовані експериментальні дані, проаналізовано та узагальнено отримані наукові результати, здійснено впровадження отриманих результатів у практику роботи вищих педагогічних навчальних закладів України; сформульовано висновки дисертаційного дослідження та оформлено загальний текст дисертації.

**Наукова новизна одержаних результатів.** *Вперше:* актуалізовано проблему формування музичних компетенцій майбутніх учителів немусичних спеціальностей; обґрунтовано положення про музичні компетенції студентів педагогічних університетів (МКСПУ) як сукупність досвіду музичної діяльності та позитивного ставлення до неї, що свідчить про готовність та здатність майбутніх учителів до здійснення музично-педагогічного впливу; визначено методичні засади, що зумовлюють ефективне формування

зазначеного утворення; запропоновано низку моделей МКСПУ; визначено критерії, показники й рівні сформованості музичних компетенцій майбутніх учителів немусичних спеціальностей. *Уточнено та конкретизовано* змістову і функціональну сутність понять «компетентність» і «компетенції» у контексті стандартизації освіти. *Набули подальшого розвитку*: ідеї музичної підготовки студентів педагогічних університетів та концепція активного навчання музики.

**Практичне значення** дослідження полягає у впровадженні в навчальний процес ідей щодо формування музичних компетенцій студентів педагогічних університетів; у розробці та апробації спецкурсу «Теоретичні та практичні засади елементарного музикування»; розробці та впровадженні у навчальний процес вищих закладів педагогічної освіти методичних рекомендацій «Активні технології навчання музики» щодо формування музичних компетенцій учителів початкових класів, дефектологів, соціальних педагогів та практичних психологів, вихователів дошкільних закладів освіти. Матеріали і результати дисертаційного дослідження можуть бути використані під час написання навчально-методичних посібників та створення програм щодо застосування у навчальному процесі музичного мистецтва, проведення досліджень з актуальних проблем теорії та методики навчання музики і музичного виховання.

**Апробація результатів дослідження.** Положення й висновки дисертації обговорювалися й здобули позитивну оцінку на :

– засіданнях кафедри музично-інструментальної та хореографічної підготовки інституту мистецтв Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського (м. Одеса) (довідка № 6024 від 29.12.2008 р.), кафедри корекційної педагогіки і спеціальної психології Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка (довідка № 1815 від 03.12.2008 р.), кафедри музики Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка (довідка № 0010/01-37/16 від 06.01.2009 р.), кафедри естетичного виховання Харківського національного

педагогічного університету імені Г.С. Сковороди (довідка № 01-627 від 04.12.2008 р.);

– 8-ми міжнародних наукових та науково-практичних конференціях: “Мистецька педагогічна освіта: методологія, теорія, практика” (Київ, 2004), “Теоретичні та методичні засади розвитку мистецької освіти у контексті європейської інтеграції” (Суми, 2004), «Kultura i edukacja muzyczna wobec wyzwani współczesnego świata» («Культура та музична освіта щодо викликів сучасного світу») (Кельце, Польща, 2006), «Модернізація мистецької освіти у контексті євроінтеграції» (Одеса, 2006), «Kontexty hudebni pedagogiky II» («Контексти музичної педагогіки II») (Прага, 2007), «Європейське мистецтво на зламі століть: минуле в сучасному» (Суми, 2007); «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2007); «Професійна підготовка вчителя музичного мистецтва: від традицій до інновацій» (Полтава, 2008);

– 4-х всеукраїнських наукових та науково-практичних конференціях: «Формування творчої особистості майбутнього вчителя в умовах впровадження інноваційних освітніх технологій» (Суми, 2004), «Неперервна освіта: проблеми, пошуки, перспективи» (Суми, 2007); «Проблеми удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя музики в умовах впровадження інноваційно-освітніх технологій» (Суми, 2008); «Сучасна мистецька освіта: проблеми, технології, перспективи» (Ніжин, 2008);

– на щорічних загальноуніверситетських днях науки за підсумками науково-дослідної роботи (Суми, 2005 – 2008) та науково-практичному семінарі «Теорія і практика корекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіки): взаємозв’язки і взаємозбагачення» (Суми, 2009).

– **Вірогідність результатів дослідження** забезпечувалася методологічною й теоретичною обґрунтованістю його вихідних положень; використанням комплексу взаємодоповнювальних методів, що відповідають об’єкту, предмету, меті, завданням дослідження; проведенням дослідно-експериментальної роботи в умовах навчально-виховного процесу вищих

педагогічних закладів; якісною та кількісною обробкою отриманих даних; позитивними результатами формувального експерименту.

**Публікації.** Основні теоретичні положення та висновки дисертації знайшли своє відображення у 14 одноосібних авторських публікаціях. Серед них: методичні рекомендації, дев'ять наукових статей у провідних фахових виданнях, дві – у збірниках наукових праць та дві – у збірниках матеріалів міжнародних наукових конференцій.

**Структура дисертації.** Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (337 найменувань, з них 24 іноземною мовою), додатків, містить 15 таблиць, 8 рисунків. Загальний обсяг дисертації становить 269 сторінок, з них основного тексту – 197 сторінок.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

#### 1.1 Теоретико-методологічні основи дослідження компетентісно орієнтованого навчання

Серед важливих умов модернізації вищої освіти в Україні підготовка педагогічних кадрів займає чільне місце. У Національній доктрині розвитку освіти проголошується, що держава має забезпечувати «підготовку висококваліфікованих спеціалістів, здатних до творчої праці, професійного розвитку...»[147]. Останнім часом намітилася тенденція на зміну орієнтирів у формуванні змісту професійної підготовки майбутніх учителів з інформаційного підходу на компетентісний, який стає підґрунтям нових стандартів освіти. У них підсумкові вимоги до випускника навчальних закладів різного рівня акредитації повинні бути представлені переліком компетенцій, що «визначають роль загальних рекомендацій при розробленні Державного стандарту професійної підготовки вчителя, конкретизації державного, регіонального та компоненту ВНЗ» [260, с. 15]. На сьогодні залишається актуальною думка академіка С.У. Гончаренка про те, що реально захищеною в соціальному відношенні може бути лише широко, фундаментально освічена людина, яка здатна гнучко перебудовувати напрям і зміст своєї професійної діяльності у зв'язку зі змінами виробничих технологій або вимог ринку праці [45, с. 3].

Виникнення інноваційних технологій у навчанні й вихованні стимулює розмаїття педагогічних поглядів щодо питань запровадження компетентісного підходу в національну систему освіти. При цьому, «із відносно локальної педагогічної теорії він поступово перетворюється у суспільно вагоме явище, яке претендує на роль концептуальної основи політики, що проводиться у сфері освіти

як державою, так і впливовими міжнародними організаціями та наднаціональними об'єднаннями, включаючи, зокрема, Європейський союз» [3, с.19].

У західній науково-педагогічній літературі компетентісний підхід стає актуальним наприкінці шістдесятих – на початку сімдесятих років. Серед зарубіжних дослідників цієї проблеми в першу чергу назвемо С. Квятковського, К. Пенчек, А. Пікалу, К.Пьонтковську-Пінчевську, Д. Равена, Е. Тоффлера, Р. Уайта, К. Симелю, Л. та С. Спенсерів, М. Дудзікову. У Росії компетентісний підхід актуалізується в методологічному, теоретичному (В. М. Антипова, І.О. Зимня, Е.Я. Коган, В. В. Краєвський, В.В. Лаптев, А. К. Маркова, В. О. Сластьонін, А.В. Хуторський, С.Є. Шишов, Б.Д. Ельконін та ін.) та прикладному, власне методичному (І.Л. Галяміна, С.В. Коршунов) аспектах. У кінці вісімдесятих жвава дискусія з цього питання виникла і в колі вітчизняних педагогів-науковців. Дослідники Н.М. Бібік, О.В. Овчарук, Л.І. Паращенко, О.І. Пометун вивчають це питання в контексті загальної освіти. Питанням компетентісного підходу в галузі мистецької освіти, у тому числі музично-педагогічної, присвячені праці Н.П. Гуральник, Л.М. Масол, П.М. Ніколаєнко, Г.Ю. Ніколаї, Г.М. Падалки, Г.І. Побережної, М.М. Ткач. А О.В. Єременко, М.А. Михаськової, О.М. Олексюк, Є.М. Проворова, Т. П. Танько працюють над особливостями музично-педагогічної компетентності. Зазначимо, що розроблення компетентісного підходу у вітчизняній науці знаходиться на початковому (дискусійному) етапі. Аналіз фундаментальних і прикладних вітчизняних і зарубіжних наукових досягнень дає підстави для обґрунтування теоретично-методологічних засад компетентісного підходу у галузі сучасної музичної освіти.

Сучасні наукові дослідження у галузі музичної освіти ґрунтуються на гуманістичному, синергетичному, особистісному, діяльнісному, культурологічному та аксіологічному підходах, кожен з яких має свої переваги й вважається досить ефективним у процесі вирішення педагогічних проблем. У контексті нашого дослідження надзвичайно цінним стає використання гуманістичного підходу. Як зазначають науковці, у міжнародному освітньому

процесі сьогодні існують три основні парадигмальні моделі освіти – традиційна (класична), раціоналістична (технократична) і гуманістична [18; 46; 70; 111; 156; 286]. Кожна з моделей має свої переваги, а носії тих чи інших поглядів намагаються по-своєму здолати суперечності «між сучасними вимогами суспільства до загальної культури і професійної компетентності своїх громадян та результатами їх освіти; між потребами особистості в освітянських послугах нового типу і можливостями ці потреби задовольнити; між досягненнями в теоретико-методологічній сфері педагогіки та існуючою практикою» [156, с. 110]. Проте, нині перевага надається саме гуманістичній моделі.

У межах гуманістичного підходу створюється нова філософія освіти, про що свідчать дослідження таких науковців як І. Аносов, А. Гофрон, І.А. Зязюн, Н. Литвинова, О. Шестопалюк [4, 46, 70, 111, 296]. Так, у своїх дослідженнях О. Шестопалюк розглядає концептуальні напрями сучасної західної педагогіки. Аналіз провідних концепцій дає автору підстави стверджувати, що вони репрезентують дві базові педагогічні парадигми: традиційну, зорієнтовану на пізнавальний розвиток учнів, і гуманістичну, особистісно орієнтовану. Остання основною цінністю проголошує «становлення особистості, надаючи особливого значення спонтанному, природному розвитку дитини» [296, с. 134-135]. Серед перспективних питань наукового пошуку Іван Аносов називає доповнення традиційних методів педагогічного дослідження новими, «м'якими» методами гуманітарного пізнання, а також синергетичної взаємодії у педагогіці природничо-наукових і гуманітарного підходів [4, с. 29].

Польський науковець Анджей Гофрон переконаний, що евристичний потенціал філософсько-антропологічних засад сучасних освітніх теорій посилюється через конструкти гуманістичної психології А. Маслоу і К. Роджерса, гуманістичної педагогіки, герменевтичних розвідок В. Дільтея, теорії діалогу культур, персоналізму [46, с. 5]. Так, К. Роджерс разом з позитивною точкою зору на природу людини, висунув гіпотезу про те, що вся поведінка надихається та регулюється деяким з'єднуючим мотивом – «тенденцією актуалізації». Роджерс припустив, що «фактично вся поведінка



людей націлена на підвищення їх *компетентності* (курсив наш – П.Л.) або на їх актуалізацію» [284, с. 536].

Центральною проблемою досліджень Абрахама Маслоу також є самоактуалізація. Він визначає її як «повне використання талантів, здібностей, можливостей і т. п.». В останній книзі Маслоу «Дальні досягнення людської природи» описані вісім шляхів, якими індивідуум може самоактуалізуватися, та вісім типів поведінки, що ведуть до самоактуалізації. Серед них виокремлюємо тезу про постійний процес розвитку «своїх потенціальностей», що означає використання своїх здібностей і розуму та «невтомну працю заради того, щоб робити добре те, що ти хочеш робити» [230, с.382-383]. На нашу думку, успіх у діяльності та у спробі реалізації певного потенціалу особистості (тобто самоактуалізація, творча самореалізація) залежить саме від рівня компетентності педагога, від сформованості його компетенцій.

Психологи Еріх Фромм, Гордон Олпорт, Карл Роджерс, Віктор Франкл, Ролло Мей також зробили свій внесок у розвиток гуманістичного підходу до особистості. Велике значення для них має суб'єктивний досвід. Серед представників гуманістичної психології проблема творчості розглядається як спосіб самоактуалізації, реалізації прагнень людини до розвитку своїх можливостей.

У річищі досліджень сучасної педагогіки актуальним на сьогодні вважається *системно-синергетичний підхід*. Можливості використання синергетичної парадигми в умовах здійснення модернізації змісту мистецької освіти досліджує у своїх працях О.В. Вознюк [39], Н.В. Гузій [50], Л.М. Масол [122], Г.Ю. Ніколаї [157], О.М. Олексюк [167], В.О. Подоляк [194], В.О. Цикін [286]. Так, науковець В.О. Подоляк свідчить, що ефективність наукових досліджень, зокрема у педагогіці, буде вищою, якщо до розв'язування складних соціально-педагогічних проблем застосувати парадигмальний та синергетичний підходи у їх логічному та систематичному (інтегрованому) взаємозв'язках [194, с. 281]. На необхідності розробки нової, синергетичної парадигми освіти наголошує В.О. Цикін [286, с. 162, 167–168]. О.В. Вознюк у

своїх дослідженнях доводить, що синергетичний підхід імпліцитно притаманний будь-якій педагогічній теорії та практиці [39, с. 14–15].

У ракурсі системного та синергетичного підходів Н.В. Гузій розглядає педагогічний професіоналізм [50, с. 46-50] а Л.М. Масол пропонує спиратися на них у методології мистецької педагогіки [122, с. 6]. Саме з позицій системно-синергетичного підходу Г.Ю. Ніколаї досліджує музично-педагогічну освіту «як систему із складною, відкритою організацією, ... систему, інтеграційні тенденції розвитку якої сьогодні зумовлюють такі зовнішні чинники як єдиний європейський освітній простір та мистецька освіта» [157, с. 7].

Ми вважаємо, що для дослідження музичних компетенцій досить перспективним може стати системно-синергетичний підхід, який дозволяє виявити зв'язки й відносини між елементами цього утворення, його цілісність, інтегративність, а також розглядати процес їх формування як ланку відкритої самоорганізованої системи – мистецької підготовки майбутніх вчителів.

Методологічною основою нашого дослідження є *особистісний підхід*. У своїх працях І.Д. Бех досліджує теоретико-методичні проблеми особистісно орієнтованого навчання, «яке втілює демократичні, гуманістичні положення щодо формування і розвитку підростаючої особистості, для якої свобода й соціальна відповідальність виступають домінуючими життєвими орієнтирами» [18, с. 5]. Розв'язання проблем сьогоденного життя, нові соціально-економічні умови, вважає Н. Литвинова, потребують «засвоєння учнівською молоддю гуманістичної культури, ...вільний самостійний вибір діяльності; створення ситуації успіху, тобто умов для самореалізації особистості» [111, с. 18]. Одною з найважливіших проблем сучасної освіти науковець також називає розвиток творчої особистості, спроможної приймати рішення у нестандартних ситуаціях. [111, с. 16-19]. До комплексу властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності, І.А. Зязюн відносить такі: гуманістичну спрямованість діяльності вчителя, педагогічні здібності, педагогічну техніку, а також його професійну компетентність, до змісту якої науковець відносить знання предмета, методики його викладання, педагогіки і психології [186, с. 32].

Ми вважаємо, що особистісний підхід створює сприятливі умови для повноцінного виявлення і розвитку особистісних якостей студентів, які, у свою чергу, стають основою необхідних компетенцій майбутнього вчителя.

Вектор загальновідомого в дидактиці *діяльнісного підходу* націлений на організацію процесу навчання, що має діяльнісний характер та допомагає усвідомлювати значущість особистості як діючої в суспільстві істоти. Практично орієнтована освіта ставить за мету не тільки надання студентам знань, умінь, навичок, але й досвіду практичної діяльності. Ми згодні з Ф.Г. Ялаловим, який пов'язує діяльнісний підхід саме з компетентнісним. Останній орієнтований на надбання певних компетенцій, проте оволодіння ними не можливе без досвіду діяльності, тобто «компетенції і діяльність нерозривно пов'язані між собою» [337].

У контексті нашого дослідження досить актуальним стає використання міждисциплінарних можливостей *культурологічного підходу*, який пропонує перспективність освітніх дій усіх учасників процесу навчання. На важливість культурологічного виміру дидактичних концепцій вказує Анжей Гофрон [46, с. 9-10]; теорію і практику культурологічної освіти студентів вищих педагогічних навчальних закладів вивчає у своїх дослідженнях О.Л. Шевнюк [293]. На нашу думку, саме цей підхід передбачає наявність у майбутніх учителів музичних компетенцій, спрямованих на освоєння і трансляцію культурної спадщини.

Іншим важливим методологічним орієнтиром сучасних педагогічних досліджень стає *аксіологія*. З аксіологічних позицій культура є і процесом віднайдення та створення цінностей, і результатом у вигляді сукупності цінностей, отриманих раніше. Ідеали й цінності, трансформовані у цілі й завдання освіти, реалізуються у навчально-виховному процесі. «Аксіологічний (ціннісний) аспект змісту є сукупністю специфічних педагогічних цінностей професійної діяльності, суб'єктне сприйняття яких здійснюється студентом в освітньому середовищі ВНЗ та під час педагогічної практики» [262, с. 72].

Отже, у другій половині ХХ століття у освітянській галузі спостерігаються активні парадигмальні зсуви: нова галузь філософії – філософія освіти,

узагальнюючи тенденції розвитку загальної філософії, проголошує курс на гуманізацію; теоретичні пошуки у педагогіці переростають у кардинальні освітянські реформи; становлення філософії освіти відбувається в процесі конструювання її антропологічних, культурологічних та аксіологічних засад, що передбачає врахування загальноцивілізаційних тенденцій, осмислення нового образу людини як об'єкта і суб'єкта освітньої діяльності.

Методологічні орієнтири сучасної освіти, у тому числі й музичної, окреслені гуманістичним, синергетичним, культурологічним, системним, діяльнісним, аксіологічним та особистісним підходами, що органічно пов'язані з компетентнісним, який вміщує характеристики багатьох з них. Сучасна компетентнісна модель освіченості «співвідноситься з динамічним «відкритим» суспільством, у якому продуктом процесів соціалізації, навчання, загальної та професійної підготовки до виконання усього спектра життєвих функцій повинен стати відповідальний індивід, який готовий до виконання вільного гуманістично орієнтованого вибору» [3, с. 19].

Дослідження педагогічної думки у навчанні й вихованні призвело до заперечення освітянської парадигми, основаної тільки на понятійній тріаді „знання – вміння – навички”. Для молодого спеціаліста конче необхідним є не тільки „вміння оперувати власними знаннями, а й бути готовим змінюватись та пристосовуватись до нових потреб ринку праці, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатись упродовж життя” [164, с. 7], тобто бути компетентним.

Про неприйнятність «знаннєвої» парадигми освіти свідчать А.Л. Андрєєв, В.А. Болотов та В.В. Серіков. Так, А.Л. Андрєєв акцентує увагу на подальшій диверсифікації орієнтирів і кінцевих вимог по лінії знання – компетентності [3, с. 19-20, 26]. В.А. Болотов та В.В. Серіков розмірковують про те, як можна модернізувати освіту на компетентнісній основі. У цьому підході відображений *«такий вид змісту освіти, що не зводиться до знаннєвого компоненту, а передбачає цілісний досвід вирішення життєвих проблем, виконання ключових (тобто таких, що відносяться до багатьох*

*соціальних сфер) функцій, соціальних ролей, компетенцій»* (курсив авторів) [25, с. 10]. Думка авторів суголосна міркуванням А.В. Хуторського щодо необхідності розв'язання проблеми проектування компетентнісно орієнтованого навчання як основного засобу реалізації на практиці компетентнісного підходу [25; 336]. Специфіка компетентнісного підходу полягає у тому, вважає Ю.В. Громико, що засвоюються «не готове знання», будь-ким запропоноване до засвоєння, а «простежуються умови виникнення даного знання» [47].

Серед індикаторів результатів освіти, якими зацікавлене сьогодні суспільство, О.І. Пометун називає здатність відповідати вимогам сучасного життя [201, с. 17]. О.В. Овчарук наголошує на важливості визначити та розробити ефективні механізми впровадження компетентнісного підходу для реалізації державних стандартів освіти й інших компонентів формування її змісту [164, с. 65]. «При компетентнісному підході, – вважає науковець І.В. Соколова, – зміст освіти спрямовано на набуття людиною цілісного досвіду вирішення життєвих проблем, виконання нею ключових функцій та різних соціальних ролей» [262, с. 72].

Зарубіжні науковці активно досліджують проблеми компетентнісного підходу до підготовки сучасного вчителя. Так, К.Пьонтковська-Пінчевська використовує поняття *дидактично-методичні компетенції* [322, с. 190], визначаючи їх, слідом за В.Стриковським, як знання засад навчання і вміння використовувати їх у навчальному процесі [325, с. 8-9]. Анна Пікала розглядає модифікацію професійних компетенцій вчителя у сучасних умовах [323, с. 15–17]. Малгожата Сушвилло аналізує особливості формування компетенцій вчителя у Данії [326].

Російські дослідники В.М. Антипова, К.Ю. Колесіна, Г.А. Пахомова під компетентнісним підходом до професійно-педагогічного її освіти розуміють єдину систему визначення цілей, відбору змісту, організаційного й технологічного забезпечення процесу підготовки вчителя на основі виділення

спеціальних, загальних і ключових компетенцій, гарантуючих високий рівень її результативності професійно-педагогічної діяльності [5, с.57-58].

Дискурсивне виділення проблем впровадження компетентнісного підходу поширилося також на музично-педагогічну галузь. Науковець І.Е. Рахімбаєва висвітлює питання управління якістю вищої музичної освіти на основі компетентнісного підходу, а також визначає особливості формування фахової компетентності вчителя музики. Аналіз державного освітнього стандарту спеціальності «Музична освіта» дозволив науковцю зробити спробу виявити деякі ключові компетенції вчителя музики: володіння уявленнями про цілі, завдання, принципи, зміст, методи і форми музичної освіти; про різноманіття історичного розвитку музичних культур різних регіонів та країн Западу й Сходу; володіння вміннями будувати гармонічних моделей; розвинутими музично-виконавськими та диригентськими навичками, артистичними якостями [231, с. 18].

Інноваційні освітні терени початку третього тисячоліття суттєво збагачують тенденції музично-педагогічної освіти щодо впровадження компетентнісного підходу. У контексті цього підходу М.М. Ткач розглядає предметну детермінованість художнього світовідношення майбутніх музикантів-педагогів. [271, с. 15-19].

Ми вважаємо, що врахування змістової наповненості компетентнісного підходу, актуалізація його впровадження дозволяють переосмислити й перебудувати як загальну підготовку майбутнього вчителя, так і її методичну складову таким чином, щоби загальноосвітня компетентність випускників педагогічних університетів проявлялася як певний рівень функціональної грамотності, а студенти мали у своєму професійному багажі перелік необхідних компетенцій, у тому числі – й музичних.

Для нашого дослідження одним із ключових понять є «методичні засади». У «Тлумачному словнику української мови» А.О. Івченка даються такі визначення терміну *засада*: «1. Основа чогось; те головне, на чому базується що-небудь (*головні засади наукового аналізу*). 2. Вихідне, головне положення,

принцип, основа світогляду (*на засадах інтернаціоналізму*). 3. Прийом, метод здійснення чого-небудь (*на громадських засадах*)» [71, с. 145]. Подібні дефініції цього поняття наводяться у «Великому тлумачному словнику сучасної української мови»: «1. Основа чогось; те головне, на чому базується що-небудь. 2. Вихідне, головне положення, принцип; основа світогляду, правило поведінки. 3. Спосіб, метод здійснення чого-небудь» [35, с. 325]. Ми використовуємо цей термін у другому значенні, як принцип, вихідне, головне положення, а також як правило поведінки.

Для вирішення проблеми виокремлення методичних засад формування МКСПУ необхідно звернутись до виявлення і обґрунтування низки організуючих орієнтирів, які нададуть можливість відтворити оптимальний зміст навчального процесу, специфіку роботи з майбутніми учителями та розробити поетапну методику формування музичних компетенцій. Сучасний стан педагогічної науки дозволяє визначити необхідні компоненти методичних засад (принципів, головних положень, умов, методів) з метою окреслення кола основних домінант щодо методичного забезпечення формування музичних компетенцій студентів педагогічних університетів.

Методичні засади формування музичних компетенцій – це система компонентів, що охоплює зміст навчання, дотримання принципів, створення провідних позицій, організацію методів, прийомів та засобів, які пов'язані у логічну систему для втілення у процес навчання основних та спеціальних принципів окремої галузі педагогіки (у тому числі, музичної педагогіки) з метою досягнення певного результату. У нашому випадку вони охоплюють методику формування музичних компетенцій студентів педагогічних університетів.

Науковець Г.М. Падалка методологічними засадами в системі освіти називає «найузагальненіші концептуальні положення, дія яких розповсюджується на все поле педагогічної діяльності» [179, с. 42]. Автор вважає, що в теорії і практиці викладання мистецьких дисциплін провідними методологічними засадами виступають: гуманістична спрямованість мистецької освіти; національна основа мистецької освіти; особистісно-

орієнтований підхід до мистецького навчання; забезпечення системності мистецького навчання [179, с. 43 – 86].

У той же час дієвість методики формування музичних компетенцій залежить від методологічної основи, що визначає специфіку її практичного розгортання. Ця основа конкретизується у сукупності взаємоузгоджених принципів. Поняття «принцип» у словниковій літературі формулюється як «основне вихідне положення якої-небудь наукової системи, теорії, ідеологічного напрямку і ін.» [35, с.941].

Педагогіка вищої школи, як і кожна наука, має свій категоріально-понятійний апарат. У психолого-педагогічній літературі *принципи* визначаються як «система вимог і положень педагогіки, дотримання яких забезпечує продуктивність навчально-виховного процесу» [38, с. 14]. Цей факт підкреслює О.Я. Ростовський, зазначаючи, що «сукупність принципів навчання і виховання складає певну систему основних вимог до навчально-виховного процесу, виконання яких забезпечує його достатню ефективність» [238, с. 20]. Науково-педагогічне сьогодення до основних принципів відносить такі: гуманізація виховання; науковий, світський характер навчання; єдність національного і загальнолюдського; демократизація виховання; пріоритет розумової і моральної спрямованості змісту навчання; поєднання активності, самодіяльності і творчої ініціативи студентів з вимогливим керівництвом викладача; урахування індивідуальних, вікових особливостей студента у навчально-виховному процесі; систематичності і системності; зв'язку з життям, практикою; єдності конкретного і абстрактного; доступності; міцності знань; народності; культуровідповідності; наочності; оптимальності навчального процесу тощо [38, с. 14-15, с. 134].

Сучасна освіта (зокрема мистецька) базується на чотирьох основних принципах, що проголосила у 1996 р. Міжнародна комісія по освіті у своєму докладі, наданий ЮНЕСКО. Вони сформульовані у загальному вигляді, та являють собою основні елементи взаємодії людства у цілому й навчання його сумісного життя: 1) *навчитися жити разом*, розширюючи знання про інших, їх



історію, культуру, традиції й спосіб мислення; 2) *навчитися набувати знання*, при цьому процес навчання повинен виконувати три функції, – засвоювання, актуалізації та використання; 3) *навчитися працювати*, набувати компетентність, яка дасть можливість справлятися з непередбаченими ситуаціями; 4) *навчитися жити*, тому, що ХХІ ст. потребує від людини більшої самостійності, здатності оцінювання, посилення особистої відповідальності [64].

Означені принципи стають основою новітньої парадигми освіти в усьому світі, у тому числі й в Україні. Паридигмальні позиції, які сформульовані у найбільш загальному вигляді відображують кардинальні зміни поглядів на місце людини у світі, роль освіти у сучасному суспільстві [64, с. 21-29]. Вони конкретизуються наступним переліком принципів: *глобалізація освітнього процесу* – відповідність освіти вимогам інформаційного суспільства; при цьому розширюється взаємовпливовість та взаємопроникнення різних культур, навчання має тенденції до змін, а пріоритет віддається загальнолюдським цінностям; *гуманізація освіти*, яка пропонує розглядати особистість як суб'єкт вільної діяльності й спрямований на створення таких форм, методів навчання й виховання, які сприяють розкриттю індивідуальності особистості; *варіативність та альтернативність освіти* пов'язані з оновленням змісту освіти, з його випереджуючим характером та діалектичною єдністю варіативності й інваріантності; *неперервність освіти*, яка означає відсутність «тупикових гілок освіти», а необхідність набувати знання на протязі життя стає основною умовою само актуалізації особистості; *спадкоємність освіти* як забезпечення єдності та взаємозв'язку мети, завдань, змісту й форм професійної підготовки людини [198, с. 7].

Ці основоположні принципи сучасної освітньої парадигми є підґрунтям музичного виховання, навчання й освіти. Разом з тим, у музично-педагогічному процесі виявляються деякі закономірності, що відображають специфічні риси, пов'язані з особливостями як педагогічної, так і музичної діяльності, з предметом

навчання й діяльністю (музикою), з суб'єкт-суб'єктними та суб'єкт-об'єктними відношеннями, що виникають у процесі цієї діяльності [198, с. 7–8].

Провідні фахівці у галузях філософії освіти, музично-педагогічної освіти виокремлюють різні особливі підходи до формулювання принципів виховання та освіти. Так, В.Г. Бондарев виокремлює принципи виховання та освіти на основі холистсько-синергетичного підходу, сутність якого концентрується у фокусі особистості, її самовизначенні та розвитку, еволюції та органічної цілісності, відкритості та пластичності. На основі нових орієнтацій науковець виокремлює такі: 1) принцип *цілісності*, що об'єднує у собі декілька моментів, як то дослідження й забезпечення цілісності особистості та акцент та відношенні цілісності навчання й виховання; 2) принцип *самоорганізації*, коли головною ознакою саморозвитку, самоактуалізації та самодермінації особистості є максимальне емоційне усвідомлення й ефективність, що досягається на певному рівні розвитку суспільства й культури [198, с.9].

У педагогічній науковій літературі можна зустріти десятки найменувань принципів та різноманітні їх класифікації. За О.П. Рудницькою, найчастіше вони стосуються: вибору змісту навчального матеріалу (наприклад, принципи науковості, доступності, системності тощо); організації педагогічного процесу (наприклад, принципи систематичності, плановості, контролю, поєднання різних форм і методів навчання та виховання тощо); необхідності врахування психологічних механізмів засвоєння знань і способів діяльності (наприклад, принципи свідомості, емоційності, активності тощо) [241, с. 91].

О.С. Полякова, посилаючись на дослідження Ю.Б. Новоселової, розглядає фактор «переломлення» в музичній педагогіці загальнодидактичних принципів: взаємозв'язку завдань виховання, освіти й розвитку; науковості навчання; систематичності й послідовності; свідомості й активності учнів; індивідуального підходу; доступності; наочності. Так, реалізація одного із загальних принципів *взаємозв'язку завдань виховання, освіти й розвитку* тих, хто навчається припускає вміння вчителя в будь-якій конкретній ситуації обирати найбільш раціональне співвідношення завдань різного рівня,

виокремлюючи з них провідні: включення особистості учня в контекст музичної культури, удовольнити три сторони музично-естетичної потреби та самореалізацію особистості в різних видах музичної діяльності [198, с. 60].

О.П. Рудницька, спираючись на образне визначення А. Дистервега про «навчання, що виховує» та «виховання, що навчає», відзначає тісний взаємозв'язок між означеними складовими педагогічного процесу. «Адже призначення і навчання, і виховання полягає у цілісному розвитку особистості, тобто закономірних змінах її властивостей, виражених кількісними, якісними та структурними перетвореннями» [241, с. 21]. Автор підкреслює, що технологія навчання і виховання завершується на певному етапі освіти формуванням особистісного ставлення до набутих знань, їх привласненням або відторгненням. Така послідовність, вважає науковець, відповідає пізнавальному, практичному та емоційному компонентам освіти та зображає її такою формулою: набуття знань + виконання вправ + вироблення ставлення.

Детальний аналіз зазначеного питання дозволяє О.П. Рудницькій зробити висновок про те, що «розвиток людини вимагає організації взаємопов'язаних процесів навчання та виховання» [241, с. 25]. Однак, підкреслює автор, залежно від місця, яке займають навчання і виховання в освітньому процесі, виділяють дві форми їх органічного зв'язку та взаємопроникнення: провідне місце належить навчанню, або вихованню. В той же час науковець наголошує на важливості «створення таких педагогічних ситуацій, які дають учням можливість не тільки отримати необхідні знання, але й особистісно пережити навчальний матеріал, виробити своє ставлення до нього і закріпити у процесі виконання спеціальних вправ» [241, с. 25].

У зазначеній формулі (за О.П. Рудницькою) можна простежити певний паралелізм із внутрішньою структурою предметних компетенцій – знання, вміння, навички, ставлення, яку визначають у своїх дослідженнях як українські науковці, так і міжнародна спільнота [82, с. 91–92]. На нашу думку, застосування у сучасних освітянських процесах компетентнісного підходу, який орієнтує як вихованців, так і педагогів на формування певних

компетенцій, враховує більш тісний зв'язок між центральними поняттями педагогіки «навчанням» та «вихованням».

Серед конкретних дидактичних та спеціально-музичних принципів навчання С.Л. Ліпська називає принцип зв'язку *музичного навчання та загально-естетичного виховання*, який вимагає побудови єдиного процесу засвоєння художньо-естетичного та духовного потенціалу музичного мистецтва, що забезпечить набуття знань, вироблення власних ставлень, естетичних цінностей, виконавського досвіду й обумовить формування світогляду людини та її художню компетентність [112, с. 137].

Конкретизація загально дидактичного принципу *свідомості й активності учнів* у навчально-музичній діяльності дозволяє підвищити ефективність музичного навчання: на основі усвідомлення музичного матеріалу й присвоєння його змісту; на основі розуміння цілей і завдань його вивчення, що створюють умови для самодетермінації особистості; при опорі на знання, вміння й навички, що є в учня та сприяють самоаналізу його діяльності [198, с. 60–62]. Серед принципів навчання, за умови дотримання яких сучасна педагогічна наука передбачає досягнення максимальної ефективності навчального процесу, О.В. Михайличенко називає *свідомість і активність* у навчанні [136, с. 159].

Г.Ю. Ніколаї свідчить про відсутність у сучасній дидактиці єдиної загальноновизнаної номенклатури принципів навчання. Серед найважливіших принципів, які можуть пропонуватися у різних модифікаціях автор називає наступні: науковості та доступності навчання; зв'язку теорії з практикою; наочності навчання; систематичності в засвоєнні знань та їх системності; свідомості, активності та самостійності учнів у навчанні; міцності засвоєння знань, умінь та навичок; колективності та індивідуалізації навчання в їх оптимальному сполученні; виховання в процесі навчання; поваги до особистості дитини в сполученні з розумовою вимогливістю; позитивного емоційного фону навчання; оперативності знань; цілеспрямованості педагогічного процесу; навчання на високому рівні складності [154, с. 26].

Основні принципи сучасної освітньої парадигми є основою також мистецького (музичного у тому числі) виховання, навчання та освіти. В той же час музично-педагогічний процес має свої закономірності, які відображають своєрідні особливості навчальної музичної діяльності. Викладання у ВНЗ (як і у школі) базується на загальнодидактичних принципах, що реалізуються відповідно специфіки кожного предмета. Перелічені принципи властиві й предметам з музики.

Принципами мистецького навчання Г.М. Падалка називає основні положення, що визначають сутність, зміст, провідні вимоги до взаємодії учителя і учнів, виконання яких передбачає досягнення результативності процесу оволодіння учнями мистецтвом; охоплюють узагальнені закономірності мистецького навчання, органічно пов'язуючи окремі його елементи в єдине ціле. З-поміж найголовніших науковець визначає такі: цілісності, культуровідповідності, естетичної спрямованості, індивідуалізації, рефлексивності [179, с. 149].

Принципи музичного виховання особистості О.В. Михайличенко розглядає з точки зору єдності двох структур будь-якої соціально-педагогічної системи: першої, змістовної, що «дає чітке уявлення про основні цілі системи, методологічні підходи до визначення змісту, форм організації та методів її реалізації»; другої, формальної (зовнішньої), що оформлює «змістовні завдання у теоретичні межі логіки їхньої реалізації» [136, с. 119-120]. Останню структуру організації музичного виховання визначають принципи – теоретичні ідеї, на яких базується зміст процесу музичного виховання. Серед них автор виокремлює наступні: принцип зв'язку музичного виховання з національною культурою; принцип єдності музичного виховання і загального художньо-естетичного розвитку особистості; принцип міжпредметних зв'язків; принцип зв'язку музичного виховання з життям; принцип поєднання урочних, позаурочних занять і організованого впливу музичного мистецтва за допомогою засобів масової інформації; принцип поєднання практичної музичної діяльності і самодіяльності [136, с. 120-122].

У навчальному процесі існують свої принципи – «основні дидактичні вимоги (положення), які забезпечують його максимальну ефективність» [136, с. 159]. Серед принципів навчання О.В. Михайличенко виокремлює такі: спрямованість навчання на вирішення завдань освіти, розвитку й виховання; науковість навчання; систематичність і послідовність навчання; доступність навчання, врахування вікових особливостей; наочність навчання; зв'язок навчання з реальним життям; свідомість і активність у навчання; міцність засвоєння знань, умінь та навичок [136, с.159].

Серед головних принципів формування музичних компетенцій студентів педагогічних університетів найбільш значущим, виправданим є саме *гуманістичний*. Гуманізація виховання, на думку науковців, – це «пріоритет самореалізації особистості студента, створення умов для вияву обдарованості і талантів, формування гуманної особистості, щирої, людяної, доброзичливої» [38, с. 14].

У своїх дослідженнях О.П. Щолокова вказує на відродження гуманістичних ідей та їх реалізацію саме у мистецькій освіті, головною метою якої стає розвиток особистості як найвищої цінності. Принцип гуманізації, вважає науковець «передбачає більш глибоку індивідуалізацію навчального процесу, врахування досвіду і рівня досягнення учнів або студентів, надання їм більшої самостійності у становленні власних суджень» [300, с. 13]. Ми згодні з автором, що результатом такої діяльності стає творча особистість. Проте додамо, що опора на цей принцип у нашому дослідженні допоможе майбутнім учителям немусичних спеціальностей творчо й результативно використовувати надбані музичні компетенції у методах й формах своєї роботи. Принцип гуманізації процесу формування музичних компетенцій ґрунтується на розумінні самоцінності студента (і відповідно учня), оскільки вона є неповторною, унікальною, самобутньою. Затим потрібно розвивати її творчі можливості, інтереси, ціннісні орієнтації тощо.

Г.М. Падалка зазначає, що принцип *цілісності* орієнтує на досягнення цілісності навчального процесу, передбачає спрямованість змісту, всіх форм і методів навчальної роботи на єдину мету – особистісно-хідожній розвиток

учнів. Він різнобічно охоплює навчальних процес з мистецьких дисциплін, проявляючись у змістових параметрах мистецького навчання, у його методичному забезпеченні, у організаційних засадах [179, с. 149]. Стосовно нашого дослідження процес цілісності орієнтує на досягнення цілісності процесу підготовки вчителя, передбачає спрямованість змісту, всіх форм і методів навчальної роботи на формування музичних компетенцій студентів, які опановують спеціальності «Початкове навчання», «Дефектологія», «Соціальна педагогіка», «Практична психологія».

Дотримання принципу *системності та науковості* зумовлює повноту охоплення всіх компонентів структурної моделі МКСПУ при розробленні методики її формування. Не менш важливим для нашого дослідження є принцип *культуровідповідності* (Kulturgemäßheit) освіти, проголошений ще у XIX столітті А. Дистервегом. Він стає на сьогодні у музичній педагогіці одним з центральних. Як відомо, поняття *культури* (від лат. cultura – оброблення, вирощування; у педагогічному контексті – освіта, навчання, виховання) «охоплює сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають його історично досягнутий рівень розвитку і втілюються у результатах продуктивної діяльності людини, зокрема у галузі освіти та мистецької творчості» [241, с. 46]. Це багатозначний термін, який несе у собі досить широке смислове навантаження. О.П. Рудницька вважає, що він уможливує визначення таких параметрів людського буття: певна історична епоха у розвитку людства; характеристика конкретного суспільства або народу (етносу); специфічні сфери діяльності суспільства, соціальної групи, конкретного індивіда, носія типових форм життєдіяльності; характеристика рівня саме духовної культури, а в більш вузькому значенні – характеристика художньої культури; рівень освіченості та розвитку людини [241, с 55].

У контексті дослідження процесу професійної підготовки студента вищого навчального закладу О.Л. Шевнюк визначає культурологічну освіченість майбутніх учителів як «досягнутий в процесі індивідуальних культурних практик

прояв ефективного володіння фахівцем ціннісно-смысловими соціокультурними аспектами особистісної та професійної діяльності» [293, с. 51-52].

Формування особистості у контексті сучасної для неї матеріальної й духовної культури, співзвучність музичного навчання й виховання студентів вимогам свого часу, орієнтація підготовки вчителів на світові культурні цінності з урахуванням концепції мультикультуралізму, а також посилена увага до національних та регіональних традицій, зокрема фольклорних – саме таким чином можна трактувати принцип культуровідповідності у музично-педагогічній освіті. На нашу думку, він орієнтує на збереження, передавання, відображення і розвиток культури виховними та освітніми засобами під час процесу формування МКСПУ.

З опорою на висновки О.П. Рудницької, Г.М. Падалки щодо культуровідповідності мистецької освіти, ми можемо констатувати, що завдяки зануренню у культурні цінності музики досягається: розуміння її ролі у життєдіяльності майбутніх вчителів; формування творчих здібностей, світоглядної позиції, здатності до морально-естетичного самоудосконалення; осмислення необхідності реалізації педагогічного впливу через прилучення до скарбниці світових і національних цінностей музичного мистецтва з метою духовного розвитку особистості. У той же час, С.У. Гончаренко говорить про «відповідність виховання вимогам середовища і часу» [44, с. 183]. Тобто через формування музичних компетенцій студентів педагогічних університетів досягається культуровідповідність освіти. Ми вважаємо, що про продуктивність опори на цей принцип у формуванні музичних компетенцій свідчить міра освоєння особистістю музичної культури суспільства.

Серед загальнодидактичних принципів для нашого дослідження важливим є принцип *систематичності та послідовності*, який вимагає поетапного засвоєння музичних компетенцій з послідовним ускладненням навчальних завдань, охоплює урегульоване співвідношення між навчальним матеріалом різного рівня складності, викладення його від простого до



складного, передбачає постійне планування самостійної роботи, а також поступовість у реалізації сформованих музичних компетенцій.

Відомий польський педагог і психолог В. Оконь у своїй книзі «Введення в загальну дидактику» представляє перелік із семи принципів навчання – систематичності, наочності, самостійності, зв'язок теорії з практикою, ефективності, поетапного подолання труднощів, зв'язку індивідуалізації й колективізму. Основою принципу зв'язку теорії з практикою, на його думку, є розуміння зв'язку між пізнанням дійсності, наслідком якого виступає теорія, та її зміною, практикою. Теорія надає можливості молоді пізнавати світ, практика вчить ефективно на нього впливати [166, с. 192]. На цей принцип навчання звертають свою увагу С.С. Вітвицька, А.В. Хуторський [38; 204]. Стосовно нашого дослідження цей принцип набуває актуальності, в наслідок необхідності розуміння й теоретичного осмислення дій, пов'язаних з музичною діяльністю, метою якої являється процес формування МКСПУ.

Принцип *естетичної спрямованості*, стверджує Г.М. Падалка, означає звертання в процесі мистецького навчання до досягнення насамперед, естетичної цінності художніх творів, формування схильності учнів до сприймання мистецтва як явища, що містить величезний потенціал втілення прекрасного в житті людини. «Мистецтво, відтворюючи найтонші нюанси переживань людини, має можливість розкрити перед учнями багатогранний і неоднозначний внутрішній світ, найпотаємніші куточки психічного буття людини» [179, с. 153].

Ми згодні з О.П. Рудницькою, що більшість з принципів мають широке узагальнююче значення, тому «в теорії та практиці педагогіки спостерігаються пошуки їх доповнення та уточнення принциповими положеннями, що можуть спрямовувати діяльність педагога у конкретних навчально-виховних ситуаціях» [241, с.92]. О.П. Рудницька вважає за доцільне наступний варіант таких положень: принцип довершення навчальної дії виховною у педагогічному впливі; принцип урізноманітнення видів і форм діяльності учнів в організації педагогічної взаємодії принцип залежності розвитку особистісних якостей від створених педагогічних ситуацій; принцип емоційної насиченості

навчально-виховного процесу; принцип спонукання до творчого самовираження [241,с.92].

Низку принципів музичного виховання і навчання виділяє та розкриває схематично О.Я. Ростовський. До першої групи автор відносить ті, що спрямовані на виховання ціннісного, особистісно орієнтованого, емоційно-естетичного ставлення до музики. З-поміж інших для нашого дослідження найбільш вагомими слід назвати такі принципи: орієнтації на художньо-естетичні потреби й смаки учнів; урахування ціннісних орієнтацій учнів у царині музичного мистецтва; єдності емоційного і свідомого в музичному вихованні; послідовності та систематичності педагогічних впливів; творчої свободи учня в художній інтерпретації твору. Ще одну групу складають принципи музичного навчання, які забезпечують набуття учнями знань, умінь і навичок музичної діяльності. Серед них ми виокремлюємо такі: єдності мети і методів музичного навчання; єдності художнього і технічного в музичному навчанні; опори на життєвий і художній досвід учнів; активізації музичного мислення; активізації музично-творчої діяльності учнів; урізноманітнення музичної діяльності; доступності музичної діяльності [238, с. 20].

Разом з тим, провідні педагоги-музиканти (О.О. Апраксина, Д.Б. Кабалавський, Е.Б. Абдулін, Г.М. Падалка, В.Г. Ражніков, О.П. Рудницька, Л.В. Школяр) розробляють специфічні дидактичні принципи, що лежать в основі музичного навчання й музично-педагогічної освіти: принцип *цілісності*, як вивчення музичного мистецтва в єдності, неперервності й злитності з буттям людини; *образності*, як відображення в музично-педагогічному процесі образності музичного мистецтва; *інтонаційності*, як викладання музики як мистецтва інтонуючого сенсу (Е.Б. Абдулін?); принцип *художності*, що розкривається через художнє свідоме переживання музики, єдність художнього й педагогічного в навчально-виховному процесі, реалізація виховної функції через актуалізацію художнього змісту (Е.П. Діхтієвська); усвідомлена актуалізація *асоціативних зв'язків видів мистецтва в загальноосвітньому процесі* (Н.А. Жирова).

Частина науковців, враховуючи особливість музичних занять, конкретизують специфічні принципи навчання. До специфічних принципів навчання О.О. Гумінська відносить ще такі: принцип *єдності емоційного і свідомого* та принцип *єдності художнього і технічного*. Як відомо, музичне мистецтво – це особлива форма відображення дійсності, у якій найважливішу роль відіграють почуття, емоції, тому пізнання, що відбувається у процесі навчання музики, специфічне, яке зводиться не тільки до діяльності думки, а ще виявляє собою єдність емоцій і розуму, свідомості і почуття. В той же час, репертуар для слухання й виконання музики, а також кожна вправа повинні бути художніми. А для того, щоб домогтися «художності», необхідна наполеглива праця й *технічне* володіння матеріалом» [51, с. 7].

Також О.О. Гумінська виокремлює принцип *комплексності*, який спрямований на розв'язання взаємопов'язаних навчальних, розвиваючих та виховних завдань, організацію різнопланової діяльності на уроці музики та комплексне використання різних методів навчання Крім того, відзначає автор, що цей принцип на уроці музики своєрідний у розумінні комплексності впливу на людину – її психіку, моторику, фізіологічні процеси: «Дитина відчуває, переживає різні стани (радості, суму, зосередженості, бадьорості), не тільки мислить, усвідомлюючи виникаючі почуття – під впливом музики в її організмі відбуваються фізіологічні зміни: змінюється пульс, артеріальний тиск тощо» [51, с. 5]. На нашу думку, цей принцип характерний також для процесу навчання у ВНЗ, зокрема для формування музичних компетенцій студентів педагогічних університетів.

Результати аналізу стандартів ОПП та ОКХ (їх висвітлення пропонується у розділах 2.1, 2.2.) свідчать, що надбання необхідних вмінь, якими повинен оволодіти майбутній учитель немусичних спеціальностей, може забезпечити наповненість змісту навчання музичними компетенціями. Тобто компетентність майбутнього педагога зумовлена широким колом не тільки фахових, але й музичних компетенцій. Відповідно до нашого дослідження, важливим стає принцип *єдності* музичного матеріалу та фахового, адекватно

спеціальностям: «Початкове навчання», «Дефектологія», «Практична психологія», «Соціальна педагогіка».

Загальні принципи формування музичних компетенцій студентів педагогічних університетів ми доповнюємо та уточнюємо *спеціальними принциповими положеннями* (з опорою на О.П. Рудницьку), серед яких назвемо такі: естетична спрямованість навчального процесу, урізноманітнення видів і форм діяльності в організації педагогічної взаємодії; перевага активних технологій навчання музики; емоційна забарвленість занять; спонукання до творчого самовираження засобами музичного мистецтва.

Одним із головних чинників результативності навчального процесу педагогічна наука вважає орієнтацію на відповідні обставини або спеціально створені умови. Серед структурних компонентів педагогіки мистецтва Г.М. Падалка називає педагогічні умови, які виступають як цілеспрямовано створені чи використовувані обставини мистецького навчання, що забезпечують можливість досягнення його результативності. Першочерговими визначаються такі: створення позитивної атмосфери навчання; досягнення діалогових засад взаємодії учителя і учня в навчальному процесі; забезпечення пріоритету практичної діяльності [179, с. 160-176].

У нашому дослідженні педагогічні умови (свідомо організовані обставини) формування МКСПУ були сформульовані у вигляді *домінувальних позицій*. На нашу думку, регулятивами процесу формування музичних компетенцій повинні стати такі домінувальні позиції, як: 1) забезпечення переваги практичної музично-естетичної діяльності над загальнотеоретичною; 2) інтеграція інструментальної, ритмічно-рухової та вокально-мовленнєвої діяльностей; 3) організація практичних занять з використанням сучасних активних методик музичного навчання; 4) забезпечення пріоритету колективного музикування.

Дотримання першої домінувальної позиції спрямовує дії педагога на таку організацію педагогічного процесу, при якому практичне засвоєння студентами музичних компетенцій випереджає вивчення теоретичного матеріалу.

Визначення, правила та іншу інформацію необхідно подавати після прикладного досвідчення певного явища. Майбутні вчителі повинні внутрішньо відчути новизну і особливості поданого матеріалу та висловити, по-можливості, своє бачення щодо цього.

Окреслення другої домінувальної позиції у процесі формування музичних компетенцій підкреслює необхідність взаємозв'язку, поєднання та сумісне (одночасне) використання різних видів музичної діяльності. Наприклад, співу та ритмічно-рухової інтерпретації пісень, декламації та метричних або ритмічних рухів, слухання музики та ритмічно-рухової інтерпретації музичного твору. В основі інтеграції різних видів музичної діяльності покладено взаємодоповнення й усунення функціональної відокремленості у набутті студентами музичних компетенцій.

Реалізація третьої домінувальної позиції проявляється у такій організації занять, коли застосовуються різні популярні концепції музичного виховання, або окремі їх елементи: методичні засади ритміки Е.Жак-Далькроза, елементарного музикування за системою К. Орфа, релятивного співу за З. Кодаєм, активного слухання музики за Б. Штраус. При використанні цих методик процес формування музичних компетенцій відбувається більш інтенсивно.

У процесі формування музичних компетенцій студентів педагогічних університетів слід враховувати плідність практичних занять, які мають проводитись із групою (по-можливості вона має складатися з 8-12 осіб). Виконання наступної домінувальної позиції сприятиме більш активній взаємодії учасників, збагаченню комунікативних зв'язків, створенню позитивної атмосфери занять. Спільна ігрова діяльність активізує взаємодію, співпереживання, реалізує бажання само реалізуватися.

До головних категорій методики викладання дисциплін, серед інших (закономірності навчання окремого предмета; принципи навчання, викладання, учіння; форми організації навчання), належать також методи навчання окремого предмета. Зазначимо, що термін *методика* (від грец.) у педагогічній

літературі має два значення: «1) Розділ педагогіки, що вивчає і складає правила і методи викладання певного навчального предмета. 2) Узагальнення досвіду, способів, прийомів доцільного здійснення будь-якого завдання» [257, с. 536]. Для нашого дослідження важливе друге, більш вузьке поняття.

Методику викладання навчального предмета (дисципліни) О. В. Михайличенко визначає як «галузь педагогічної науки, яка являє собою окрему теорію навчання (приватну дидактику), обумовлену особливостями та специфікою набуття знань, умінь і навичок окремого предмета» [137, с. 13]. Саме якість методики викладання суспільних і гуманітарних дисциплін у вищому навчальному закладі, вважає автор, відіграє провідну роль у поліпшенні ефективності навчального процесу в цілому.

Принципові домінанти мають своє втілення у варіативному застосуванні методів навчання та виховання, які у свою чергу припускають різноманітні способи побудови уроку. «Саме в методах методологічні положення та принципи набувають свого дієвого, інструментального вираження» [38, с. 34]. Тобто здійснюється конкретизація принципів у методах. «Метод (від грец. – шлях дослідження, спосіб пізнання) – 1) спосіб організації практичного і теоретичного освоєння дійсності, зумовлений закономірностями розглядувального об'єкта; 2) спосіб, прийом або система прийомів для досягнення якої-небудь мети, для виконання певної операції» [257, с. 536].

Визначення методів та форм організації музичної освіти базується на стрижневих поняттях педагогіки – навчання й виховання. Характеристику методів навчання В.В. Краєвський пов'язує з визначенням змісту освіти. Науковець перераховує методи навчання у послідовності, яка відображає прямування (рух) учня до все більшої самостійності, тобто від рецептивно-відображальної до конструктивно-діяльній позиції: інформаційно-рецептивний (пояснювально-ілюстративний) і репродуктивний методи, метод проблемного викладання, евристичний (частково-пошуковий) та дослідницький. Разом з тим, кожний попередній метод є основою наступного.

Автор відзначає також зв'язок між методами під час реалізації виховної функції навчання [163, с. 44].

С.У. Гончаренко розділяє поняття *навчання* й *виховання* та виокремлює методи цих процесів. Методами навчання науковець називає «упорядковані способи взаємопов'язаної діяльності вчителя й учнів, спрямовані на розв'язання навчально-виховних завдань» [44, с. 206]. Згідно з однією з класифікацій автор називає такі методи навчально-пізнавальної діяльності учнів: інформаційно-повідомні, пояснювально-ілюстративні, проблемні (проблемний виклад вчителя, частково пошуковий, дослідницький), логічні. Серед методів виховання С.У. Гончаренко називає методи художньо-естетичного впливу на свідомість, почуття і волю учнів (бесіда, лекція, диспут, позитивний приклад), методи організації групової діяльності й формування досвіду суспільної поведінки педагогічна вимога, громадська думка, вправа, привчання, створення виховних ситуацій), методи регулювання, корекції, стимулювання позитивної поведінки й діяльності вихованця (змагання, покарання, заохочення) [44, с. 206].

Г.М. Падалка пропонує таку класифікацію методів навчання мистецтва: за джерелами передачі та характером сприйняття художньої інформації; відповідно з характером мистецької діяльності; відповідно з характером художніх завдань по етапах навчання; залежно від завдань розвитку особистісних художніх властивостей учнів. До методів навчання мистецтва за джерелами передачі та характером сприйняття художньої інформації науковець відносить словесні методи навчання мистецтва, демонстраційно-образні (наочні) і художньо-творчі (практичні) [179, с. 177 - 210].

Науковець О.В. Михайличенко переконаний, що «процеси навчання й виховання в педагогічній науці розглядаються окремо і мають свої чітко визначені методи» [136, с. 130]. Науковець зазначає, що методи навчання являють собою взаємодії між викладачем і студентами, під час яких відбувається передача та засвоєння знань, умінь, навичок [137, с. 13, 14]. Загальними методами музичного навчання й виховання О. В. Михайличенко

називає взаємодії між учасниками музичного навчально-виховного процесу, під час яких відбувається передача та засвоєння музичних знань, умінь, навичок практичної музичної діяльності та розвиток особистісних музично-естетичних якостей [136, с. 76].

У сучасній педагогічній науці загальноприйнятим вважається розподіл методів навчання на чотири основні групи: методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності; методи стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності; методи контролю та самоконтролю; бінарні (від лат. «binarius» – подвійний) методи навчання [137, с.14].

При визначенні методів, які б охоплювали загальні вимоги музичного навчання О.В. Михайличенко пропонує враховувати тісне поєднання конкретних взаємодій викладача студента з формами та видами музичної діяльності, що в результаті веде до засвоєння музичних знань, умінь і навичок. Загальні методи музичного навчання науковець відносить до бінарної групи методів, «де суто метод, тобто взаємодія, поєднується з формою або видом діяльності» [136, с. 169-170]. Загальні методи музичного навчання автор умовно поділяє на три групи: методи навчання теорії та історії музики (словесно-інформаційні, словесно-наочні, словесно-практичні); методи навчання гри на музичних інструментах, співу та диригуванню (практично-пошукові, практично-евристичні, комплексні); методи навчання та розвитку музичних якостей (методи розвитку музичних здібностей, методи навчання довільного музичного відтворення) [136, с. 170–174].

Зазначимо, що у практиці музичного навчання основоположним вважається використання комплексних методів, що закладає підвалини як професійного становлення музиканта-виконавця, так і загально-естетичного та музичного виховання школярів і студентів. Їх визначення та класифікацію здійснено у працях Е.Б. Абдуліна, Д.Б. Кабалевського, О.П. Рудницької, О.Я. Ростовського, О.В. Михайличенка, О.М. Олексюк.

У музичному вихованні молодших школярів, зазначають М.С. Осеннева та Л.О. Безбородова, використовуються як загально педагогічні методи, так і



методи, що визначаються специфікою музичного мистецтва. Серед загально педагогічних методів застосовуються групи методів: за джерелом знань (практичний наочний, словесний, робота з книгою, відеометод); за призначенням (надбання знань, формування вмінь та навичок, застосування знань, творчої діяльності, закріплення, перевірки знань, умінь, навичок); за характером пізнавальної діяльності (пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, евристичний, дослідницький, ігровий); за дидактичними цілями (методи, що сприяють першочерговому засвоєнню матеріалу, закріпленню та вдосконаленню надбаних знань) [176, с. 195].

Існує низка методів, що виокремлюються відомими музикантами та педагогами з оглядом на специфіку музичного мистецтва: метод спостереження за музикою, метод не нав'язувати музику, а переконувати, не розважати, а радувати нею, метод імпровізації (Б.В. Асаф'єв); метод співпереживання (Н.А. Ветлугіна); методи музичного узагальнення, забігання вперед і повернення назад до пройденого матеріалу, роздуми про музику, емоційної драматургії (Д.Б. Кабалевський, Е.Б. Абдуллін); метод стильового розрізнення (Ю.Б. Алієв); метод моделювання художньо-творчого процесу (Л.В. Школяр); метод інтонаційно-стильового осягнення музики (О.Д. Критська); метод створення «композицій» (О.Д. Критська, Г.П. Сергєєва). Ми вважаємо, що саме специфіка музичної педагогіки зумовлює формулювання подібних методів.

Як ми зазначали, за О.П. Рудницькою, розвиток людини вимагає організації взаємопов'язаних процесів навчання та виховання. «Виховання так чи інакше включає елементи навчання, а організація навчання передбачає виховну спрямованість» [241, с. 25]. Науковець доходить до висновку про важливість створення таких педагогічних ситуацій, які дають учням можливість не тільки отримати необхідні знання, але й особистісно пережити навчальний матеріал, виробити своє ставлення до нього і закріпити у процесі виконання спеціальних вправ.

Музичні компетенції студентів педагогічних університетів мають охоплювати не тільки окремі знання або навички, це положення має цілісну

природу. Тому й формування МКСПУ ми розглядаємо як цілісне явище, при якому процес передачі знань за умови його виховної орієнтації зараджує психофізичному, емоційному та інтелектуальному розвитку, що, у свою чергу, сприяє гармонізації сутнісних сил людини. У зв'язку з цим, методи формування музичних компетенцій мають також цілісний характер.

Стає очевидним, що у сучасній теорії та методиці музичного навчання існують різні підходи до класифікації широкого спектра методів. Більшість дослідників виявляє взаємозв'язок між навчальними методами в залежності від характеру упорядкування. На нашу думку, конкретний результат педагогічної діяльності щодо формування музичних компетенцій може бути досягнутим через використання низки методів навчання. Відповідно до формату нашого дослідження виділимо методи, що, на наш погляд, слід вважати основою процесу формування музичних компетенцій студентів педагогічних університетів.

#### 1. Загально-педагогічні методи повідомлення та отримання інформації:

- за зовнішньою формою прояву: бесіда, розповідь, пояснення, інформаційно-повідомний, робота з книгою (засобом є слово як основне джерело спілкування учня з навчальним матеріалом через педагога, текстовий посібник, технічний пристрій); ілюстрування, демонстрування, спостереження (через засоби наочної передачі інформації); самостійна робота, вправи (через практичне виконання);
- за змістом: репродуктивні, пояснювально-ілюстративні, проблемні (через пізнавальну діяльність учнів); індуктивні, дедуктивні, традуктивні (аналогії) методи (шляхом логічного мислення); аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікація (через об'єднання чи розчленування знань).

#### 2. Методи та прийоми музичного навчання (з опорою на класифікацію О.В. Михайличенка та Г.М. Падалки):

- *методи навчання теорії та історії музики*: словесно-інформаційні (розповіді, пояснення, бесіди з історії та теорії музичного мистецтва, поточний коментар); словесно-наочні (використання схем, таблиць, фонозаписів, виконання викладачем фрагментів музичного матеріалу на інструменті);

словесно-практичні (складання доповідей студентами, написання тестів, самостійна робота з книгою, в мережі Інтернеті, активне слухання музики);

- *методи та прийоми музикування* на елементарних музичних інструментах, активного слухання музики, ритмічно-рухової інтерпретації музичних творів та застосування їх у корекційних і терапевтичних цілях: наочно-інформаційні (прослуховування музичних творів, демонстраційний показ гри на елементарних музичних інструментах, інформація щодо складностей технічного характеру); практично-пошукові (багаторазове повторення, технічне відпрацювання прийомів гри; «забігання наперед та повернення до пройденого матеріалу», виконання спеціальних вправ, ритмічно-рухова інтерпретація музичних творів, прийоми звуковидобування.); практично-евристичні (самостійне складання студентами музичних вправ, ігор та забав); комплексні (створення «композицій» у формі діалогу, музичних ансамблів та ін., що передбачає комбінації різних видів музичної діяльності у процесі навчання, організації групової діяльності);

- *методи навчання та розвитку музичних та особистісних якостей:* практично-аналітичні (аналіз музичних творів, підбір музичного матеріалу, шедеврів світової класики, їх реміксів, музичного фольклору тощо); навчання довільного музичного відтворення (імпровізація, колективне музикування за показом, створення проєктів); стимулювання музичного навчання (засіб формування орієнтацій студентів на істинні, справжні цінності музичного мистецтва, прийом розширення мистецького досвіду; активізації музичної діяльності.

Спираючись на погляди Г.М. Падалки, О.Я. Ростовського, О.В. Михайличенка ми виокремлюємо для нашого дослідження методи навчання музичного мистецтва за джерелами передачі та характером сприйняття художньої інформації. Запропонована класифікація дає можливість визначити групи методів, які будуть використані у процесі експериментально-дослідної роботи щодо формування елементарних музичних компетенцій студентів педагогічних університетів. А саме: пояснювально-інформативні,

практично-пошукові та художньо-творчі. Детальніше перелік методів буде розглянуто у розділі 3.2.

Специфіка проведення музичних занять з майбутніми вчителями початкової школи, дефектологами та практичними психологами полягає у широкому використанні таких методів як ігровий і проектний: за допомогою ігрового методу формується багато позитивних якостей студентів, інтерес і готовність до майбутнього навчання, розвиваються її пізнавальні та творчі здібності; метод проектів, впроваджений століття тому, нині набуває актуальності й широко використовується у педагогічній практиці; використання інноваційних технологій у реалізації проектів є новим якісним засобом навчання й виховання молоді; поєднання проективного навчання з проективною освітою може стати одним із шляхів модернізації професійної освіти з метою посилення її практичної й особистісної орієнтованості.

На основі розглянутих теоретико-методологічних положень можна зробити такі висновки:

Трансформаційні процеси сучасного суспільства зумовили зміни у основних пріоритетах та цілях освіти, що проголошено у Національній доктрині розвитку освіти, де визначено систему поглядів на стратегію і основні напрями розвитку освіти в Україні у першій чверті XXI ст. Теоретико-методологічними основами компетентісно орієнтованого навчання (зокрема музичного) вбачаємо низку концептуальних підходів (гуманістичний, системно-синергетичний, аксіологічний, особистісний, діяльнісний, культурологічний). Актуальною проблемою реформування освітнього простору стає запровадження компетентісно-орієнтованого підходу як основу професійної компетентності студентів педагогічних університетів.

Теоретичним підґрунтям розв'язання проблеми формування музичних компетенцій студентів педагогічних університетів є принципи музичного навчання й виховання: гуманізації, культуровідповідності, системності, єдності теоретичної та практичної підготовки, цілісності, естетичної спрямованості.

Методичні засади охоплюють низку провідних позицій щодо розроблення спеціальної методики формування музичних компетенцій студентів педагогічних університетів: *принципові положення* – забезпечення естетичної спрямованості навчального процесу, урізноманітнення видів і форм педагогічної взаємодії зі студентами, досягнення емоційної забарвленості музичних занять, надання переваги активним технологіям навчання, спонукання студентів до творчого самовираження засобами музичного мистецтва; *комплексне використання сучасних технологій музичного виховання* – елементарного музикування, музично-ритмічного виховання, релятивного співу, активного слухання музики; *домінуючі позиції* – забезпечення переваги практичної музично-естетичної діяльності над загальнотеоретичною; інтеграція інструментальної, ритмічно-рухової та вокально-мовленнєвої діяльностей; організація практичних занять із використанням сучасних активних методик музичного навчання та виховання; забезпечення пріоритету колективного музикування; *системне впровадження та застосування комплексу методів, прийомів, форм і засобів роботи.*

## 1.2. Сутність музичних компетенцій

Серед важливих умов модернізації вищої освіти в Україні підготовка висококваліфікованих педагогічних кадрів займає чільне місце. До пріоритетів сьогодення у професійній підготовці майбутніх учителів освіта відносить готовність випускника до життя, до постійного професійного самовдосконалення. Індикаторами визначення такої готовності вважаються нині окрім знань, вмінь та навичок, які фахівець набуває й виробляє в процесі навчання, але й рівень його компетентності.

Необхідність введення компетентнісного підходу спричинено загальноєвропейською й світовою тенденцією інтеграції, глобалізації

економіки й, зокрема, гармонізації «архітектури європейської системи вищої освіти» [332, с. 8]. Кожний підхід центрується на основних для нього однієї або двома-трьома категоріями. Так, для системного підходу сутнісною категорією є «система», для проблемного підходу – «проблема». Відповідно до основного підходу нашого дослідження – компетентнісного – ключовими категоріями виступають *компетенція* й *компетентність* у різних співвідношеннях. І.О. Зимня підкреслює, що Болонський процес поряд з усіма перетвореннями в освіті передбачає й певну термінологічну уніфікацію, в тому числі й у використанні таких понять як „компетенція” та „компетентність” [332, с.9].

Нині визначення основних понять компетентнісного підходу - *компетенція* і *компетентність* знаходиться на вістрі дискусій. Аналіз наукової літератури показує, що існує два основних типи вирішення проблеми: ототожнювання та диференціювання цих термінів. Так, у Глосарії термінів ЄФО (Європейський фонд освіти, 1997 р.) поняття *компетенція* і *компетентність* використовується в одних і тих же значеннях: «Здатність робити що-небудь добре або ефективно. Відповідність вимогам, що пред’являються при влаштуванні на роботу. Здатність виконувати особливі трудові функції» [332, с. 12].

Для концептуального поля нашого дослідження термін *компетенція* є ключовим. У цьому зв’язку виникає потреба розмежування два таких близьких за значенням термінів як *компетенція* і *компетентність*.

Зауважимо, що терміни *компетенція* і *компетентність* досить часто вживалися в науковій та словниковій літературі у різних контекстах. З точки зору етимології та семантики слова у „Словнику іншомовних слів” ці поняття трактуються таким чином: *компетенція* (лат. *competentia* – належність за правом): 1) сукупність повноважень (прав і обов’язків) державного або громадського органу, службової особи, що встановлюється законом, статутом даного органу або іншими нормативними актами; 2) коло питань, у яких дана особа має знання, досвід; *компетентність* – поінформованість, обізнаність,

авторитетність. *Компетентний* [від лат. *competens* (*competentis*) – належний відповідний] – 1) досвідчений у певній галузі, в якомусь питанні. 2) повноважний, повноправний у розв’язанні якоїсь справи. [257, с. 431].

Польські науковці, розглядаючи сутність поняття *компетенція*, акцентують увагу на те, що найчастіше термін вживається у двох значеннях: як правомочність особи, групи, індивіда виконувати професійну діяльність; як здатність суб’єкта виконати певні завдання [324, с. 18].

Таким чином, термін *компетенція* має два значення: коло повноважень будь-якої особи; та коло питань, у яких дана особа володіє досвідом та знаннями. Освітня галузь оперує другим значенням цього терміну. Мати досвід, здатність діяти у ситуаціях невизначеності – саме ці якості дає можливість сформуванню у випускника компетентнісний підхід [106, с.3-12].

О.М. Семенов зазначає, що «терміни компетентність, компетенція, «незважаючи на структурну схожість, все ж не є тотожними» [247, с. 31]. Деякі російські прибічники цієї позиції (Л. Н. Болотов, В. С. Ледньов, М. В. Рижаків) підкреслюють практичну направленість *компетенції і компетентності*. У Таблиці 1.1. наведені визначання цих понять, що дають різні наукові джерела.

Початок розмежування названих вище понять почалося у 60-х роках минулого століття. Так, в праці Р. Уайта «*Motivation reconsidered: the concept of competence*» (1959) категорія *компетенція* змістовно наповнюється власне особистісними складовими, включаючи мотивацію. Пізніше, у 1965 р. Н. Хомським було запропоновано поняття *компетенція* в контексті теорії мови [332, с. 13].

Підбиття перших підсумків дискусій можна знайти у доповіді В. Хутмахера (Walo Nutmacher) «Ключові компетенції для Європи» (*Key Competencies for Europe*), проголошеній на симпозіумі, який відбувся у 1996 році в Берні. За В. Хутмахером термін „компетенція” входить в низку таких понять, як вміння, компетентність, здібність, майстерність, хоча змістовно до цих пір не визначено. Науковець зазначає, що поняття „компетенція” ближче до понятійного поля „знаю, як” ніж до поля „знаю, що” [332, с. 10].

## Компетентність і компетенція в наукових джерелах

компетенція	компетентність
Відповідність, уміння, необхідні для виконання певної роботи, завдання, обов'язок; розумові здібності або загальні вміння і навички. ( <i>Webster Universal Dictionary Harver educational Servicer, 1993. – С. 200</i> )	Сукупність знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності. ( <i>Професійна освіта. Словник: навчальний посібник. – К., 2000. – С. 149</i> )
Сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), необхідних для виконання певного виду діяльності. ( <i>Ключевые компетенции и образовательные стандарты. – Центр «Эйдос», www.eidos.ru/news/compet-dis.htm.</i> )	Специфічна здатність, необхідна для ефективного виконання конкретної дії в конкретній галузі, яка охоплює вузькоспеціальні знання, специфічні предметні навички, способи мислення, розуміння відповідальності за власні дії. ( <i>Равен Джон. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы. – М., 1999. – С. 6</i> )
об'єктивна категорія, суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень тощо у певній сфері діяльності людини як абстрактного носія. ( <i>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. – С. 93</i> )	інтегрована характеристика якості особистості, результативний блок, сформований через досвід, знання, вміння, ставлення, поведінкові реакції. ( <i>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. – С. 93</i> )
поглиблене знання певної дисципліни або певних навичок. ( <i>Danvers F. 700 Mots-clefs pour L'edukation. – Lille: Presses Universitaires de Lille, 1992. – 321 p.</i> )	застосування знань та вмінь, що дозволяють професійно грамотно висловлюватися, оцінювати, мислити. ( <i>Безрукова В.С. Словарь нового педагогического мышления. – Екатеринбург: Валгос, 1996. – с. 57</i> )
коло питань, у яких дана особа має знання, досвід. ( <i>Словник іношомовних слів. За ред. Акад. АН УРСР О.С. Мельничука. – Вид. друге, виправлене– Київ: Головна редакція УРЕ, 1985. – С. 431</i> ).	поінформованість, обізнанність, авторитетність. ( <i>Словник іношомовних слів. За ред. Акад. АН УРСР О.С. Мельничука. – Вид. друге, виправлене– Київ: Головна редакція УРЕ, 1985. – С. 431</i> ).
коло питань, у яких дана особа володіє знаннями, досвідом. ( <i>Словарь иностранных слов.– 16-е изд., искр.– М.: Рус. яз., 1988. – С. 247</i> )	володіння знаннями, які дозволяють судити про що-небудь. ( <i>Словарь иностранных слов.– 16-е изд., искр.– М.: Рус. яз., 1988. – С. 247</i> )

Цю лінію продовжили відомі російські педагоги І. О. Зимня, В.В. Краєвський та А.В. Хуторський, які розрізняють терміни „компетентність” і „компетенція”. На думку останніх *компетенція* – це коло питань, у яких людина добре обізнана, володіє пізнанням і досвідом. *Компетентність* у визначеній галузі – це поєднання відповідних знань і здібностей, що



дозволяють обґрунтовано судити про цю сферу і активно діяти в ній. Науковці вважають, що компетентність є результатом набуття компетенцій [92, 9-10].

На основі аналізу значної кількості наукових досліджень, присвячених компетентнісному підходу, та розмежування термінів *компетенції/компетентність*, І.О. Зимняя притримується трактування терміну *компетенції*, запропоновану ще Н Хомським, та, в той же час, розмежовує поняття „компетенція” і „компетентність” за основою потенційне – актуальне, когнітивне – особистісне. Під „компетентністю” автор розуміє „особистісну якість, як ту що ґрунтується на знаннях, інтелектуально- та особистісно-зумовлену соціально-професійну характеристику людини” [69, с. 283 – 294].

Дефініцій поняття „компетентність” на сьогодні існує досить багато. На думку відомого британського психолога Дж. Равена, компетентність – це „специфічна здібність, потрібна для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній сфері, що охоплює фахові знання, предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії” [268, 170].

Українські дослідники підкреслюють: «Експерти країн Європейського Союзу визначають поняття компетентностей як „здатність застосування знання й уміння”», що в умовах освітнього процесу означає активне застосування навчальних досягнень у нових ситуаціях. Міжнародним департаментом стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction) поняття компетентності визначається як спроможність кваліфіковано провадити діяльність, виконувати завдання або роботу. Поняття компетентності при цьому «містить набір знань, навичок і ставлень, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або певній діяльності» [164, 8-9].

Зауважимо, що досить часто поряд з терміном *компетентність* вживається похідний - *компетентності*, зокрема, коли йдеться про перелік ключових (або базових, основних) компетенцій, а також під час цитування

зарубіжної наукової літератури. На нашу думку, це пов'язано з вільним перекладом слова *Competence (Competencies)*.

Нині українські науковці пропонують такі дефініції. *Компетентність* визначається як «інтегрована характеристика якості особистості, результативний блок, сформований через досвід, знання, вміння, ставлення, поведінкові реакції» [82, с. 93]. Вона побудована на комбінації взаємо відповідних пізнавальних відношень і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань та вмінь, всього того, що можна мобілізувати для активної дії. А термін *компетенція* – як «об'єктивна категорія, суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень тощо у певній сфері діяльності людини як абстрактного носія» [82, с. 93].

У Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти дається стисла характеристика загальних компетенцій користувача («того, хто вивчає мову»), які розглядаються як аспекти комунікативної компетенції. «З метою виконання завдань та видів діяльності, що реалізуються в комунікативних ситуаціях, до яких вони залучаються, користувачі і ті, хто навчаються, застосовують певні компетенції, набуті упродовж їхнього попереднього досвіду.» [65, с. 101]. Наразі автори Рекомендацій виділяють загальні компетенції: декларативні знання (*savoir*) – знання світу, соціокультурні знання, міжкультурне усвідомлення; вміння та навички (*savoir-faire*) – практичні вміння та здібності (соціальні вміння, навички повсякденного життя, професійні та технічні вміння, навички та вміння, що пов'язані з дозвіллям), міжкультурні вміння та навички; компетенція існування (*savoir-etre*) – поведінка, мотиви, цінності, когнітивні стилі, риси особистості; вміння учитися (*savoir-apprendre*) – мовна і комунікативна свідомість; загальні фонетичні вміння/навички; навчальні вміння, евристичні здібності [65, с. 101-109].

Безумовно, для майбутнього вчителя необхідними є усі перелічені загальні компетенції, але зважаючи на нашу тему дослідження, серед них належне місце повинні знайти такі компоненти, як професійні і технічні вміння. Виокремлені загальні компетенції характеризуються таким чином: «здатність виконувати спеціальну діяльність (розумову та фізичну), необхідну для здійснення

професійних обов'язків» [65, с. 104].

Науковець Н.М. Бібік у «Енциклопедії освіти» пояснює, що *компетентність у навчанні* «набуває молода людина не лише під час вивчення предмета, групи предметів, а й за допомогою засобів неформальної освіти, внаслідок впливу середовища тощо» [57, с. 408]. Загальним для всіх, свідчить автор, є розуміння *компетентності у навчанні* як набутої характеристики особистості, що сприяє успішному входженню молодої людини в життя сучасного суспільства. Зарубіжними авторами це поняття розглядається як «інтегрований результат, що передбачає зміщення акцентів з накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування і розвитку в учнів здатності практично діяти, застосовувати досвід успішної діяльності в певній сфері» [57, с. 408].

Компетенції, вважає Н.М. Бібік, це «відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки учня, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат» [57, с. 409]. Результатом же набуття компетенцій стає *компетентність*, що на відміну від перших передбачає особистісну характеристику, ставлення до предмета діяльності. Ознакою компетенції, підкреслює науковець, є її специфічний предметний або загально предметний характер, що дає змогу визначити пріоритетні сфери формування (освітні галузі, навчальні предмети, змістові лінії) [57, с. 409].

І.В. Соколова робить деякі узагальнення щодо тлумачення поняття *компетенція*. На думку науковця, дефініційний аналіз свідчить, що цей термін «є похідним від поняття *компетентність* і визначає сферу застосування знань, вмінь та навичок людини, у той час як *компетентність* є семантично первинною категорією та являє собою їхню інтеріоризовану сукупність, систему, певний знаннєвий «багаж» людини» [260, с. 9].

Н.П. Гуральник аналізує окремі підходи до визначення науково-теоретичної та практичної сутності терміну *компетентність* та доводить результативність компетентнісного підходу у вирішенні програмно-

методичного забезпечення в умовах модернізації сучасної мистецької освіти. На думку дослідниці, поза увагою науковців залишається цілісність цього поняття „як суб’єкта науково-практичного пізнання, системи взаємозалежних елементів, що спричиняє обмеженість його евристичної ємності” [52, с. 47].

Російський науковець А.В. Хуторський розмежовує категорії *компетенція* і *компетентність*. Під *компетенцією* науковець має на увазі відчужене, наперед задану соціальну вимогу (норму) до освітньої підготовки учня, що необхідна для його ефективної діяльності у певній сфері. Компетентність, наголошує автор, це володіння учнем відповідною компетенцією, що вміщує його особистісне ставлення до неї й предмету діяльності; це вже притаманна особистості учня якість (сукупність якостей) і мінімальний досвід діяльності у даній сфері. Автор акцентує увагу на тому, що компетенції слід відрізняти від освітніх компетенцій, які моделюють діяльність учня для його повноцінного життя у майбутньому. Освітня компетенція – це вимога до освітньої підготовки, що характеризується сукупністю взаємопов’язаних значеннєвих орієнтацій, знань, вмінь, навичок й досвіду діяльності учня по відношенню до певного кола об’єктів реальної дійсності, необхідних для здійснення особистісно й соціально значущої продуктивної діяльності [204, с.115; 289].

Т. М. Колодько зазначає, що у самій дефініції «*компетенція*» міститься дуалізм цього поняття: з одного боку – це правомірність суб’єкта, а з іншого – його обізнаність із конкретних питань. Цей термін відображає як кількість, так і якість знань і умінь людини в тій чи іншій сфері діяльності. Науковець зауважує на важливості компетенції „у вимірах здатності індивіда не тільки добре орієнтуватися в навколишньому світі, ефективно, автономно й творчо щось робити, але й адекватно реагувати на різні нестандартні ситуації, що можуть постати в процесі діяльності” [81, с. 19]. Автор посилається на думку Ф. Мер’є (Ph. Meirieu), який стверджує, що компетенції становлять „ідентифіковані знання, що регулюють діями однієї чи двох здатностей у понятійному або дисциплінарному полі” [319]. Тобто вчений вважає, що в реальних ситуаціях компетенція виявляється в ефективності дій.

У розвідках стосовно основних понять (компетенції і компетентності) ми дійшли висновку, що ці терміни потрібно розрізняти. *Компетенції* – це коло питань, в яких людина добре обізнана (або має певні повноваження), а *компетентність* – це якісна характеристика особистості, яка є результатом набуття компетенцій. Ми вважаємо, що *компетенція* – це об'єктивна категорія, суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень тощо у певній сфері діяльності людини як абстрактного носія; а *компетентність* – інтегрована характеристика якості особистості, результативний блок, сформований через знання, вміння і навички, ставлення, поведінкові реакції та здатність самостійно вирішувати завдання у конкретній діяльній сфері.

Подальший аналіз науково-педагогічної літератури показує, що найчастіше поняття «компетентність» характеризує особистість із позицій її фахової підготовки і в проекції на педагогічну сферу передбачає єдність теоретичної та практичної готовності вчителя до здійснення своєї професійної діяльності [19; 33; 113; 297]. Тому цілком зрозуміло, що у наукових дослідженнях доволі часто вживається поняття «професійна компетентність».

В.М. Антипова, К.Ю. Колесіна, Г.А. Пахомова констатують, що дослідження професійно-педагогічної компетентності вчителя почалося з робіт Н.В. Кузьміної, А.К. Маркової, Л.М. Мітіна та ін. Серед визначень понять цими науковцями існують такі: процесуально важливі якості, пов'язані з властивостями інтегральної індивідуальності педагога; знання й досвід, які дають можливості професійного, грамотного рішення питань навчання й виховання; сукупність професійно-педагогічних компетенцій [5, с.58-59]. Під професійно-педагогічною компетентністю вчителя В.М. Антипова, К.Ю. Колесіна, Г.А. Пахомова розуміють «створене у процесі навчання й розвинуте у ході професійної діяльності інтегративна якість педагога, яка створена системою ключових, загальних і спеціальних компетенцій, що являють собою сукупність професійно вагомих властивостей та забезпечують успішну реалізацію педагогічної діяльності» [5, с. 59]

В.І. Маслов характеризує *компетентність* як готовність на професійному рівні виконувати свої посадові та фахові обов'язки відповідно до сучасних теоретичних надбань і передового досвіду, відповідно до світових вимог і стандартів. Цей феномен він вважає поєднанням науково-теоретичних знань з практичною діяльністю конкретної людини, яке дає змогу постійно забезпечувати високий кінцевий результат [268, с. 168]. В.Н. Введенський використовує термін „професійна компетентність” в контексті неперервної освіти. На його думку саме додаткова освіта повинна відповідати за опанування актуальних й інноваційних професійних компетенцій [34, с. 51].

В.Ю. Стрельников вважає, що під професійною компетентністю вчителя необхідно розуміти глибоке знання педагогом навчально-виховного процесу, сучасних проблем педагогіки, психології та предмету викладання, а також уміння застосовувати ці знання у своїй повсякденній практичній роботі [60, с. 76]. В той же час О.М. Олексюк розглядає професійну компетентність учителя як володіння знаннями, вміннями та нормативами, необхідними для виконання професійних обов'язків, як психологічні якості, а крім того як реальну професійну діяльність відповідно до еталонів і норм [268, с. 171].

Процесуально-особистісний підхід до компетентності, розроблений А.К. Марковою, „не тільки розрахований на результативність професійно-компетентної праці вчителя, а й передбачає компетентність як співвідношення в реальній праці професійних знань та вмінь, професійної позиції і психологічних якостей особистості” [268, с. 172].

О.М. Семенов визначає професійну компетентність як інтегральну особистісну якість, що включає сукупність професійних компетенцій, які зумовлюють готовність до педагогічної діяльності. Професійну компетенцію вчителя української мови і літератури вона характеризує як сформовану систему професійних знань, умінь, філологічних і педагогічних здібностей, ціннісних орієнтацій, стилю спілкування, необхідних для якісного виконання педагогічної діяльності. У своїх дослідженнях науковець з'ясовує сутність педагогічної, психологічної, методичної, лінгвістичної, мовної,

комунікативної, фольклорної, літературної, етнокультурознавчої, інформаційної, дослідницької компетенцій. Головним орієнтиром для виділення таких компетенцій слугували суспільні вимоги до фаху й особистісних якостей вчителя-словесника [248, с. 16].

Як вважає І. В. Соколова, компетенції вчителя – «це складні, професійно-індивідуальні утворення, що на основі інтеграції соціального та власного досвіду, набутих знань, сформованих вмій і навичок, особистісних якостей зумовлюють готовність та здатність людини до успішного виконання педагогічної діяльності, сприяють створенню моделі творчої взаємодії з учнями, колегами, батьками, забезпечують самореалізацію вчителя, виявом якої є його індивідуально-педагогічний стиль» [260, с. 15]. Ми згодні з думкою науковця, що компетентність вчителя – «це мета й результат професійної підготовки в вищому навчальному закладі та в процесі неперервної недосвіти, успішність якої зумовлена сукупністю сформованих у фахівця компетенцій (загальних, педагогічної, психологічної, інформаційної, міжкультурної, комунікативної тощо), які сприяють соціалізації особистості, формуванню у неї світоглядних та науково-професійних поглядів, визначають успішність діяльності (у т. ч. професійної педагогічної), здатність до самореалізації, саморозвитку та самовдосконалення» [260, с. 15].

Під педагогічною самоефективністю Т.І. Кремешна розуміє «інтегроване утворення, яке виражається у впевненості педагога у власній професійній компетентності, здатності продуктивно здійснювати педагогічну діяльність, обираючи засоби педагогічного впливу, що забезпечують успішне досягнення поставлених цілей навчально-виховного процесу» [93, с. 13-14].

Опрацювання наукових розвідок з питань педагогічної освіти дозволяє стверджувати, що науковцями компетентність розглядається як показник професіоналізму, а також як здатність особистості ефективно здійснювати педагогічну діяльність, вирішувати педагогічні завдання. Отже, ми можемо констатувати, що поняття професійної компетентності досить багатогранне. Воно розглядається як: сукупність знань і умінь, що визначають рівень професійної

підготовки; низка навичок для виконання завдання; комплекс особистісних якостей; єдність теоретичної та практичної готовності до праці [218].

На сьогодні існує низка досліджень, присвячених особливостям формування компетентності майбутніх учителів мистецтва, зокрема, музики. Так, серед пріоритетних напрямків розвитку сучасної мистецької освіти Г.М. Падалка вбачає орієнтацію системи мистецького навчання на взаємодію рівноправних його компонентів: досягнення професійно-фахової компетентності випускників, створення поліхудожнього контексту фахового мистецького навчання та забезпечення культуровідповідності навчання [181, с. 15-20].

У дослідженнях А.В. Козир актуалізується проблема формування професійної майстерності у студентів інститутів мистецтв. При цьому враховуються особливості використання модульно-рейтингової системи, що викликає необхідність концентрувати особливу увагу на прийнятті самостійних рішень у процесі практичної діяльності [78]. На нашу думку, ця проблема досить поряд стоїть з набуттям музичних компетенцій студентами інститутів мистецтв. Проте, ми вважаємо, що такі компетенції необхідні й студентам немусичних спеціальностей для підвищення у них професійної майстерності.

Узагальнюючи сутність визначень, викладених у довідковій літературі, О.Є. Єременко схарактеризовує поняття *компетентність* таким чином – «це здатність до суспільно-ціннісної діяльності на основі особистісного знаннево-практичного досвіду» [59, с. 75]. Науковець, узагальнюючи сутність різних визначень, характеризує компетентного фахівця як такого, що готовий «вирішувати складні питання в умовах використання інновацій для досягнення мети на основі власної обізнаності в певній галузі» [59, с. 75]. Професійну компетентність студентів магістратури науковець визначає як цілісну систему музично-педагогічних, науково-дослідних знань, умінь, фахового досвіду, здібностей магістрантів та результативних показників їх діяльності [59, с. 78].

За О.П. Хижною професійна компетентність є інтегральною професійно-особистісною характеристикою педагога, яка «визначає якість його діяльності, виражається в здатності діяти адекватно, самостійно і відповідно в динамічній



професійній ситуації, відображає готовність до самооцінки і до саморозвитку; виявляється в професійній активності педагога, що дозволяє характеризувати його як суб'єкта педагогічної діяльності і спілкування» [282, с. 92].

У свою чергу, Т.П. Танько розглядає музично-педагогічну компетентність як результат підготовки вихователя дошкільного навчального закладу. Автор доводить, що це «складне поліфункціональне та індивідуально-психологічне утворення на основі інтеграції професійних теоретичних знань, ціннісних орієнтацій і практичних умінь вихователя у сфері музичної педагогіки, а також особистісних якостей, емоційно-ціннісного ставлення до педагогічної діяльності, які у своїй сукупності забезпечують вибір вихователем свідомої поведінки, що відображає музично-естетичні професійні засади та гуманістичну спрямованість його педагогічної дії» [268, с. 178].

Відповідно до методологічної переорієнтації музичної освіти М.А. Михаськова розглядає фахову компетентність майбутнього вчителя музики як особистісну якість, яка ввібрала в себе результати попереднього психічного розвитку. Вона розуміє цю категорію як «здатність до музично-освітньої діяльності на основі знань, умінь, досвіду емоційно-ціннісного ставлення до явищ музичного мистецтва, музично-педагогічних здібностей, набутих у процесі музично-педагогічної діяльності» [140, с. 37].

Отже, за існуючими підходами до визначення сутності поняття музично-педагогічної компетентності простежується загальна тенденція до смислової концептуалізації цього феномену як досить складного утворення, в основі якого лежить здатність (готовність) до музично-освітньої діяльності на базі цілої низки галузевих знань, умінь, здібностей, фахового досвіду, які забезпечують певний результат.

Зазначимо, що вітчизняні науковці у переважній більшості оперують у своїх дослідженнях поняттями: «музична компетентність», «професійна компетентність», «музично-педагогічна компетентність». Разом з тим, термін «музична компетенція» переважно вживається зарубіжними дослідниками. Так, у доповіді на IV Міжнародній науковій конференції в Мінську

«Особистість і музика» науковцем А. Вайчене презентовано позицію литовських науковців стосовно використання компетентісного підходу у професійній підготовці вчителя музики. Спираючись на дослідження багатьох авторів, науковець робить висновок, що музична компетенція – це комплекс знань, умінь і навичок, які дозволяють кваліфіковано виконувати свою діяльність [32, с. 65]. Е. Величка розділяє музичну компетенцію вчителя на музичну предметну (добре розуміння на музиці, знання й уміння) та психолого-педагогічну (знання з педагогіки й психології, особистісні якості й цінності людини) [32, с. 65]. К. Пенчек переконливо доводить необхідність занять з постановки голосу у навчальних планах педагогічних спеціальностей, докладно розглядає відповідні компетенції вчителя [321, с. 121-123].

Таким чином, на ґрунті поняттєво-термінологічного аналізу ми визначаємо, що категорії «компетенція», «компетенції», «компетентність», «компетентності» вживаються досить ємко, в їх дефініціях немає однозначності. Зазначимо, що у галузі музично-педагогічної освіти використовується як правило поняття *компетентність*. Воно конкретизується як особистісна якість майбутнього вчителя музики, його здатність до музично-освітньої діяльності, що базується не тільки на фахових знаннях і вміннях та музично-педагогічних здібностях, але і на досвіді емоційно-ціннісного ставлення до явищ музичного мистецтва. Проте досі не визначені складові галузевої *компетентності* – музичні *компетенції*.

Результати проведеного аналізу наведених дефініцій дозволяють здійснити визначення основного положення дослідження щодо музичних компетенцій студентів педагогічних університетів, у змісті якого мають бути враховані ознаки як загального науково-теоретичного, так і практичного характеру. На підставі всіх вищезгаданих визначень терміну *компетенція* (*компетенції*), конкретизуємо поняття *предметна компетенція* в контексті музичної підготовки студентів педагогічних університетів. Положення про *музичні компетенції студентів педагогічних університетів (МКСПУ)* ми визначаємо як сукупність базових музичних знань та умінь і навичок

елементарного музикування, попереднього практичного досвіду творчої музичної діяльності та позитивного ставлення до неї, що зумовлює готовність та здатність майбутніх учителів немусичних спеціальностей до успішного здійснення музично-педагогічного впливу з огляду на потреби конкретного фаху, а також забезпечує їх самореалізацію та дозволяє бути компетентними.

### **1.3. Генеза музичної підготовки студентів педагогічних університетів та її особливості**

Музична підготовка майбутніх учителів має свої історичні традиції. Її генеза розпочинається разом з появою вчительських семінарів. Протягом багатьох століть музика була одним із основних навчальних предметів у змісті середньої та вищої освіти. Під особливостями музичної підготовки студентів педагогічних університетів ми розуміємо такі характеристики навчально-виховного процесу з музичними дисциплінами, які або поліпшують цей процес, або його погіршують. у зв'язку з цим, варто розрізняти ці особливості як позитивні та негативні. Ми представляємо порівняльно-історичний аналіз наукових праць та сучасного практичного стану музичної підготовки студентів у вищих навчальних закладах.

Рішенням питання розвитку загальної і моральної культури підростаючого покоління засобами музичного мистецтва, у тому числі поліпшення процесу музичного виховання, присвячували свої дослідження відомі українські, російські та зарубіжні філософи і педагоги (М.Д. Леонтович, С.П. Людкевич, Я.С. Степовий, В.О. Сухомлинський, К.Д. Ушинський, С.Т. Шацький), які обґрунтовують доцільність застосування мистецтва, і зокрема музичного, у навчально-виховному процесі з метою підвищення його ефективності. Музика розглядається ними як могутній засіб виховання, що емоційно й естетично наповнює духовне життя людини. Так, видатний педагог В.О. Сухомлинський чимале значення приділяв професійному та народному

музичному мистецтву, створюючи власну систему виховання в учнів культури почуттів. Він розглядав музичне мистецтво як могутній чинник морального становлення, самовиховання та розвитку духовності школярів: «Розвинені почуття, висока емоційна культура – це, образно кажучи, абсолютний музичний слух моральної вихованості», «від емоціональної культури до культури моральних почуттів і моральних відносин – такий шлях до гармонії знань і моральності», – наголошував педагог [267, с. 472].

Г.С. Меднікова виокремлює та аналізує ціннісно-адаптаційний потенціал мистецтва постмодерну, його роль у гармонізації відносин людини й суспільства, подоланні маргінального стану буття, в розвитку емоційної сфери індивіда, його значення для самореалізації особистості. Науковець доводить, що «мистецтво – така форма культури, яка найбільш адекватно втілює набутий людський досвід і водночас долає цей досвід» [133, с. 8].

А.Г. Болгарський називає першочерговим загальнокультурним завданням, інтеграцію духовного мистецтва в життя сучасної людини, що вже на філософському рівні усвідомлюється багатьма дослідниками. Науковець вважає, що «проблема духовного розвитку майбутнього вчителя музики в сучасній Україні може успішно вирішуватися лише у взаємозв'язку світської системи виховання з філософсько-педагогічними концепціями мислителів релігійного спрямування, що відповідає інтересам сучасної педагогічної освіти та її спрямованості на розвиток духовності майбутнього вчителя» [24, с. 4-7]. Ми згодні з автором, що відповідь на запитання щодо формування духовності учнів залежить від професійної підготовки вчителів музики з урахуванням нових ідей і світових традицій. Тому стає насущною ідея застосування компетентнісного підходу як засобу оновлення змісту освіти.

У свою чергу зазначимо, що формування духовності учнів залежить також від професійної підготовки не тільки вчителів музики, але, у значній мірі, від професійної компетентності майбутніх учителів не музичних спеціальностей. Зокрема від сформованих у них музичних компетенцій.

Становлення системи музично-педагогічної освіти в Україні, зазначає А.Г. Болгарський, згідно з історичним досвідом, відбувалося у тісному взаємозв'язку з національними традиціями. «У стародавні часи навчання співу органічно поєднувалося з виконанням стародавніх ігор та обрядів (танцем, хороводом, інсценізацією), що давало змогу дітям відчувати інтонаційне, тембральне, ритмічне багатство рідної мови – природної вихователки дитини» [23, с. 10].

У своїй праці «Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя» О.П. Щолокова наголошує на необхідності створення цілісної системи професійної художньо-естетичної підготовки майбутніх учителів. Серед припущень, на яких ґрунтуються її висловлювання є такі: професійна художньо-естетична освіта має загально-педагогічне значення і може використовуватися при підготовці фахівців гуманітарного профілю; зміст навчання повинен забезпечувати формування основ художньої культури вчителя, достатній для упевненого і ефективного використання у професійній діяльності [301, с. 7]. На сьогодні курс «Світова художня культура» впроваджений у систему шкільної освіти.

Визначенню та теоретичному обґрунтуванню основних історичних етапів виникнення та розвитку процесу музичного виховання дітей та молоді в Україні присвячені дослідження О.В. Михайличенка. Науковець виокремлює історико-синкретичний (стародавні часи – XI ст., ортодоксально-секуляризаційний (XI –XIX ст.), змістово-визначальний (60-90 роки XIX ст.) та педагогічно спрямований (з кінця XIX ст.) етапи. [136, с. 72].

Як слушно зауважує Г.Г. Філіпчук, «...музика ніколи не буде в освіті і вихованні інноваційним явищем, оскільки вона вічна, із своїм земним і неземним характером сприйняття, ірраціональним і раціональним світобаченням. ...Який би статус не надавався музиці у змісті освіти, її нічим і ніким замінити, оскільки і у вік найновіших глобальних технологій вона продовжуватиме перебувати на найвищій вершині, куди сходяться шляхи духовних прагнень людини» [277, с. 93].

Жоден з відомих історії видатних педагогів не залишив поза своєю увагою значущість місця мистецтва у соціокультурних системах, а також можливості його впливу на вихованців, як то постійному збагаченні особистісного потенціалу людини. М.І. Чембержі наголошує на важливості чисельних експериментів, які протягом ХХ століття були спрямовані на удосконалення освіти. Серед напрямів таких пошуків автор підкреслює важливість «з'ясування ролі мистецтва у формуванні і становленні особистості», яке «відіграло при цьому далеко не останню роль» [134, с. 174]. Науковець посилається на досвід британського педагога й мистецтвознавця Г. Ріда (H. Read), який обстоював необхідність застосування так званого «природного» методу художнього виховання вже з раннього дитинства та наголошував, що мистецтво, як одна з найдовершеніших форм діяльності, кристалізує духовний світ людини [138, с. 174].

Видатний російський педагог С.Т. Шацький вважав залучення до сфери прекрасного тим ядром, навколо якого має вибудовуватися освітньо-виховна система, залучення до сфери прекрасного (музики, живопису, театру, декоративно-ужиткового мистецтва). Він стверджував, що у структурі «життя мистецтва» (так вчений називав естетичне виховання) відбувається з'єднання впливів на особистість через активізацію пізнавальних та емоційно-естетичних процесів. Основою для цього вважався ціннісний потенціал мистецтва, його здатність відкрити людині сутність буття, дозволити вийти за межі повсякденних емоцій, емпіричного досвіду, і як наслідок, стати чинником механізму внутрішньої детермінації особистості. Таким чином, згідно з поглядами С.Т. Шацького, мистецтво гармонічно формує всі компоненти особистості і здатне не лише змінювати духовний світ людини, але й переорієнтовувати цілі та ідеали особистості [134, с. 174, 175].

Для нашого дослідження цікавими є мистецькі педагогічні ідеї Рудольфа Штайнера, німецького філософа та педагога, засновника вальдорфської педагогіки. Її філософсько-методологічна основа ґрунтується на ідеях антропософії, у центрі уваги якої – вільне виховання дитини, розвиток її

фізично-душевно-духовної сутності, в якому провідне місце займає естетичне виховання. Як відомо, значення вальдорфської педагогіки полягає у її спрямуванні на гармонізацію інтелектуальної, емоційної та вольової сфер особистості. Вальдорфська школа як самобутній педагогічний феномен стала предметом особливої уваги дослідників наприкінці ХХ ст. (Н. Абашкіна, А. Агафонов, Т. Васильєва, Л.С. Пушня, Ф. Хортон, О. Черкасова та ін.).

Мистецькі педагогічні ідеї Рудольфа Штайнера розглядає у своїх дослідженнях Л.С. Пушня. Автор цитує висловлювання засновника вальдорфської педагогіки: «У сфері методики нашим незмінним завданням буде цілісна людина. Ми ніколи цього не досягнемо, якщо не звернемо увагу на розвиток закладеного в людині почуття художнього. ...вся система навчання повинна брати початок в художній стихії» [228, с. 44]. Як зазначає Л.С. Пушня, вальдорфська педагогіка намагається максимально використати *музику*, тому, що остання має виключні можливості для впливу на розвиток почуттєвої, вольової та мисленнєвої сфери людини. Водночас у вальдорфській школі викладається особливий предмет – *евритмія*. Це вид художнього руху, який ґрунтується на закономірностях мовлення та музики і є ретельно вибудованою системою пластичного вираження поетичної та музичної мови у просторі. «В евритмії характер рухів визначається всім еством людини таким чином, що порушує питання: що переживає душа, коли тіло здійснює той або інший рух?» [228, с. 46]. Таким чином сутність евритмії полягає в тому, як внутрішнє виявляє себе у зовнішньому. Весь навчальний процес у школі супроводжує *мистецтво мовлення*, хоча воно й не виділено у окремий предмет. Рецитація супроводжує всі епохальні уроки, мистецтву мовлення приділяється увага у ритмічних частинах предметних уроків, при підготовці річних проєктів, вистав, а також використовується як терапія в індивідуальній роботі з дітьми [228, с. 46].

В.В. Новосельська також детально аналізує провідне положення вальдорфської педагогіки. Серед пріоритетних предметів вальдорфської школи – *музика*, який охоплює такі види діяльності як хоровий спів, слухання музичних творів, оркестрова гра. Специфічний навчальний предмет

«евритмія», введений Р.Штайнером, став практичною реалізацією ідеї античного філософа Платона. Евритмія привчає не тільки рухатися й орієнтуватися у просторі, вона активізує різноманітні здібності людини, насамперед, уяву і фантазію, привчає до реалізації власних рішень через створення естетичних образів. Значущість цієї діяльності – мистецтва «зримої мови» – в тому, що вона спрямовується на гармонізацію інтелектуальної, емоційної і вольової сфер особистості, а також сприяє виявленню її природної здатності до синестезії [160, с. 12, 17].

Важливість музичної освіченості людини XVIII–XIX століття як невід'ємної складової її загальної культури підтверджують своїми дослідженнями О.В. Овчарук А.І. Омельченко В.Л. Попова. Так, О.В. Овчарук, висвітлюючи питання становлення мистецької освіти на Переяславщині у XVIII-XX ст., акцентує увагу на тому, що музика у навчальних закладах того часу розглядалась як невід'ємний компонент загальнолюдської культури, як один з основних предметів навчання. Науковець відзначає, що за давньою середньовічною традицією музика в шкільній системі виховання входила до складу семи вільних наук: «тривіуму» - (граматика, риторика, діалектика) та «квадривіуму» - (арифметика, геомерія, астрономія та музика). Ця шкільна практика була розповсюджена і на українських землях, зокрема в організованих братських школах. Музика входила до складу «основних наук» також у Переяславському колегіумі та Києво-братській колегії. Студенти цих навчальних закладів володіли вокальними навичками, а також музичними інструментами [165, с. 214-216].

У другій половині XIX століття в Україні спостерігається: опанування української народної пісні професійною музичною культурою; тенденція до організації спеціальних музичних навчальних закладів; розгортання музично-освітньої роботи та активізація хорового руху. Музичній освіті, зокрема вокально-хоровій відводилося чільне місце. Хоровий спів вивчався майже у всіх навчальних закладах України, що свідчить про усвідомлення глибокого



культуро-творчого впливу хорового мистецтва на формування особистості. [170, с. 166]. Так, навчання музиці у Київському інституті шляхетних дівчат, заснованому у 1836 році, здійснювалося протягом усього терміну навчання (6 років) за спеціальною «Програмою музичного курсу в інститутах Відомства закладів Імператриці Марії». У цьому документі сформульовано сутність та основні положення музично-педагогічної освіти того часу, основною метою якої була підготовка учениць до викладання елементарних музичних знань. Наскільки ґрунтовною була музична освіта свідчить кількість занять: хоровий спів – 6 годин на тиждень, церковний спів – 2 години, інструментальна гра – 4 години [120, с. 108].

А.І. Омельченко свідчить, що у таких педагогічних навчальних закладах, як учительські семінарії та учительські інститути у ХІХ ст. мистецька освіта у вигляді вокально-хорового навчання становила важливий елемент професійної підготовки майбутнього педагога. Навчальним планом передбачалось вивчення хорового співу, теорії музики і сольфеджіо, гри на музичних інструментах. Також істотне місце відводилося хоровому мистецтву у гімназіях. Характерною для цих занять була спрямованість на формування розвиненого смаку учнів. [170, с. 167].

В.Л. Попова визначає своєрідність поглядів видатних вітчизняних педагогів та представників культури кінця ХІХ – початку ХХ ст. на сутність естетичної підготовки вчителів. Автор свідчить, що у роботі педагогічних курсів України майже з самого початку їх діяльності був присутнім предмет «Методика співу». Слухачами курсів ставали вчителі початкової школи, які, як правило, не мали співацького досвіду, тому перед викладачами поставало завдання: «по-перше, навчити самих вчителів основ мистецтва співу, по-друге, сформувати уміння викладати спів у початковій школі» [203, с.100]. Зміст музично-педагогічної підготовки вчителів складався з відомостей щодо елементарної теорії музики, знань та умінь методики викладання співу учням початкової школи, створення та організації хорів, розвитку та саморозвитку виконавських здібностей.

Проте, у своїх дослідженнях В.Л. Попова з'ясовує, що хоча у науковому обігу того часу ще не було терміна «естетична підготовка педагогічних кадрів», прогресивні діячі педагогічної науки та мистецтва наголошували на необхідності такої професійної освіти вчителів, яка б надавала педагогам змогу бути провідниками естетичної культури у викладацькій і просвітницькій діяльності та забезпечувала комплексне формування в них естетико-педагогічних знань, умінь і навичок на основі залучення вчителів до надбань світової та національної культури. Виявлено, що упродовж досліджуваного періоду під впливом естетико-педагогічних поглядів видатних освітян (М. Леонтовича, С. Миропольського, В. Острогорського, К. Стеценка, М. Сумцова, М. Румянцева, С. Русової, К. Ушинського) формувалися концептуальні засади естетичної підготовки педагогів, в тому числі музичної. Науковцем установлено, що зміст естетичної підготовки вчителів на педагогічних курсах Слобожанщини досліджуваного періоду включав естетичні, психолого-педагогічні та методичні знання, а також уміння й навички здійснення естетичного виховання учнів у навчальному процесі та позакласній роботі [203, с. 181, 182].

Аналіз наукових джерел засвідчує, що вища школа протягом тривалого часу використовувала музичне мистецтво як невід'ємну складову підготовки майбутніх учителів немусичних спеціальностей. У своєму дисертаційному дослідженні І.В. Цебрій актуалізує проблему дидактичних засад використання музичного мистецтва у професійній підготовці майбутніх учителів історії. Як то: відбір навчального матеріалу з урахуванням поліваріантності і синтезу в системі підготовки майбутніх учителів історії; структурування змісту навчання з опорою на використання альтернативних підручників і посібників, додаткових спецкурсів, авторських розробок і методичних рекомендацій; проблемно-пошуковий виклад теоретичного і практичного матеріалів; використання дослідницьких методів навчально-пізнавальної діяльності студентів. Автор висвітлює педагогічний досвід використання музичного мистецтва у процесі викладання історичних тем протягом XIX-XX століть;

аналізує педагогічні можливості щодо використання музичного мистецтва, висвітлює його функції, а саме: музичне мистецтво поглиблює змістовий компонент навчання; стимулює позитивне ставлення до предмета, одухотворює матеріал і посилює роль персоналізації в історичному процесі; виступає компонентом діагностичного контролю за якістю знань, умінь і навичок; визначає форму проведення занять; реалізує індивідуальні можливості кожного студента; виступає засобом психотерапевтичного впливу на особистість [285, с.14].

Дослідження О.О. Шумської присвячені ретроспективному аналізу становлення і розвитку теорії і практики естетичної підготовки студентів-майбутніх учителів у Харківському університеті в другій половині XIX - на початку XX століття. Автором встановлено, що в Харківському університеті в другій половині XIX - на початку XX століття академічна діяльність з естетичної підготовки студентів, зокрема й майбутніх учителів, здійснювалась шляхом використання естетико-розвивальних можливостей змісту навчальних дисциплін та організаційних форм і методів навчання [299, с. 11].

У розвідках М.Д. Маріо здійснено цілісний науковий аналіз виховання молоді засобами православної духовної музики в закладах освіти України кінця XIX – початку XX століття як соціально-педагогічного феномена, охарактеризовано моральну, естетичну та громадянсько-патріотичну виховну сутність православної духовної музики; встановлені і класифіковані провідні тенденції; виявлені основні чинники (методи, форми, види діяльності, умови) виховання молоді в церковнопарафіяльних школах, гімназіях, учительських семінаріях, народних та єпархіальних училищах; доведено позитивний вплив українських духовних піснеспівів на етнопедагогіку, національно-культурні виховні традиції, українську і російську музично-педагогічні культури. Автор зазначає, що духовні піснеспіви були включені до навчального плану, у позакласну й позашкільну роботу. «Старші учні виконували функції регента хору молодших класів. Усі вихованці обов'язково співали в храмі під час богослужінь, а також брали участь у благодійних акціях. Спів у хорі

забезпечував елементарну музичну підготовку вихованців і дорослого населення» [118, с. 8]. Наприклад, у Полтавському єпархіальному жіночому училищі, крім високохудожнього співу в хорі, учениць навчали гри на роялі, фісгармонії та скрипці [118, с. 11].

Дослідження В.А. Кузьмічової присвячені динаміці становлення та розвитку ідей, змісту, форм і методів теорії та практики музичної освіти студентів педагогічних навчальних закладів України (1917-1933 рр.). У своїх пошукуваннях науковець визначає й проаналізовує головні складові змісту музичної освіти майбутніх музичних працівників різного профілю: теоретичні музичні та загальнопедагогічні знання; спеціально-методичні знання, уміння та навички; формування педагогічної майстерності майбутніх музпрацівників. Так на інструкторсько-педагогічних факультетах музично драматичних інститутів викладались: наукові основи теорії музики, гармонії, акустики та аналізу музичних форм; на факультетах соціального виховання ІНО - історія і теорія музики і співів; вищих педагогічних курсах - теорія музики і співів. Ці навчальні предмети були спрямовані на створення наукової бази викладання музики в школах і педагогічних освітніх закладах. «На інструкторсько-педагогічних факультетах музично-драматичних інститутів вивчали методику постановки голосу та музичного виховання, формували уміння й навички гри на інструментах та ритміки рухів; на факультетах соціального виховання ІНО - методику музичного та соціального виховання, хорового та шкільного співу, сольфеджування з методичними рекомендаціями, диригування студентським, шкільним хором та оркестром; на вищих педагогічних курсах - методику дитячих ігор, малювання, музики та співів і хоровий спів» [96, с. 8-9].

Автор аналізує теоретичні та спеціально-методичні матеріали, розроблені заступником головного інспектора педагогічної освіти Наркомосу України М.Шатуновим та професором педагогіки С.Семковським. С.Семковський подав на розгляд пленуму Державного науково-методичного комітету Наркомосу роботу «Про уніфікацію педагогічних дисциплін у педзакладах» (1927). Найбільш доцільним для факультетів соціального виховання він вважав цикл психолого-

педагогічних дисциплін. Крім цього, уможлиблював ввести допоміжні дисципліни, такі як малювання, співи, музика, ліплення та аплікація [96, с. 9].

Т.П. Танько у своїх дослідженнях обґрунтовує систему музично-педагогічної підготовки вчителів, аналізує навчально-виховних процесів вітчизняних педагогічних закладів у 20–80-ті роки. Зокрема, автор розглядає музичну підготовку вчителів з другою спеціальністю «учитель співів» на базі філологічних факультетів педагогічних інститутів, що почала здійснюватися з 1956/57 навчального року. Поряд із розробленням структури діяльності цих факультетів вирішувалося й питання змісту підготовки вчителів цієї спеціальності. Серед предметів, що включалися у навчальні плани були такі: диригування і читання партитур, сольний та ансамблевий спів, спеціальний інструмент [269, с. 83-85, 152, 190].

Поряд з філологічними факультетами музично-педагогічну освіту з 1956 року, свідчить Т.П. Танько, надавали також у педагогічних інститутах і факультети з підготовки вчителів початкових класів. У 70-ті роки відбувалися активні пошуки нових шляхів поліпшення цієї підготовки. Серед предметів налічувалися такі як історія музики, хоровий спів, диригування, індивідуальні заняття [269, с. 154-155].

Музична підготовка вчителів набула нової якості після створення окремих музично-педагогічних факультетів, де студенти опановували спеціальність «Вчитель музики і співів». Проте негативним наслідком цих змін стало відчуження від музики студентів інших спеціальностей. Заслужують увагу дослідження останніх десятиріч щодо естетичного (у тому числі музичного) виховання випускників у системі вищої педагогічної освіти.

У методичних пошукуваннях Н.І. Євстігнєєвої доводиться, що підготовка майбутнього вчителя початкових класів до *використання музики як засобу саморегуляції функціонального стану* молодших школярів сприяє творчій самореалізації студентів в подальшій професійній діяльності. Підґрунтям окресленої підготовки є пріоритетні положення гуманістичної, особистісно орієнтованої парадигми сучасної освіти у вищій школі [58, с. 16-17].

Праці В.М. Швирки присвячені проблемі естетичного виховання студентів-філологів засобами мистецтва. Створена науковцем система естетичного виховання студентів-філологів засобами мистецтва з'єднує освіту і виховання, процеси самовиховання і самостійної художньої творчості, а також науково-дослідницьку діяльність студентів. Автором виокремлено основні педагогічні умови впровадження цієї системи: інтегрування мистецтва у всі форми професійної підготовки спеціалістів; реалізація принципу діалогу культур; створення багатогранної художньо-естетичного середовища, «естетичної логосфери» у процесі викладання дисциплін філологічного циклу; здійснення поетапної естетичної підготовки майбутнього вчителя засобами мистецтва [291, с. 18].

М.В. Нечепоренко, визначаючи роль і значення загальної естетичної культури у професійній підготовці студентів класичних університетів, розробляє та науково обґрунтовує систему педагогічних умов, які забезпечують необхідний рівень загальної естетичної культури студента класичного університету: оволодіння студентами основами естетичних знань; стимулювання і залучення до активної діяльності в позааудиторній роботі. На думку автора, особливе значення для формування естетичної культури студентів класичних університетів мали предмети естетичного циклу: музика, живопис, література [148, с. 12, 13, 19].

Серед комплексу педагогічних умов формування ціннісного ставлення до навчання в учнів початкових класів школи-комплексу естетичного виховання С. М. Лупінович називає підвищення професійної педагогічної компетенції вчителів, що допомагає охопити всі етапи становлення особистості учня і забезпечувати формування ціннісних орієнтацій до пізнання предметів, ціннісного ставлення до учіння і навчання з усіх предметів [116, с. 16].

Науковцем М.М. Рожко проведено дослідження процесу формування пластичної культури студентів мистецьких факультетів педагогічних університетів. До її важливих характеристик належить постава (поза), міміка (проксеміка), пантоміміка (жести, хода, рухи). Автор доводить, що пластичній

культури, притаманні як естетичні стандарти фізичних даних та дій так і вимоги до культури поведінки особистості, які складають враження про фізичну й духовну красу; теоретично обґрунтовує й практично підтверджує можливість розвитку пластичної культури як складової педагогічної майстерності в майбутніх викладачів мистецького фаху [234, с. 16-18].

В.А. Косяк розглядає танцювальну ритмопластику як стародавню сенсозмістовну і об'єднуючу мову. Автор стверджує, що «стародавній танок як екстатичний світ тіло рухів, який зародився в емоційній атмосфері ритмізованих трудових дій, був колективним ритмопластичним дійством, ритмомисленням, мовою, на якій висловлювалось почуття життя як втіленого ритму, цілісність повсякденного і святкового (міфопоетичного)» [90, с. 138].

На думку Л.В. Школяр, підсумком розвивальної музичної освіти має стати «уявлення про діяльність Музиканта – композитора, виконавця, слухача – як про високий прояв людського творчого потенціалу, як про великий труд душі, як про найвищу потребу в перетворенні людини і світу» [270, с. 7].

У вітчизняній та зарубіжній педагогічній науці проводяться ґрунтовні дослідження, що стосуються музичної освіти за кордоном. Так, у своїх наукових дослідженнях Г.Ю. Ніколаї докладно викладає теоретико-методологічні засади сучасної музично-педагогічної освіти в Польщі. Фундаторами теорії естетичного виховання, яка стала плодом інтенсивної полеміки польських філософів та педагогів-науковців у сфері художньої освіти минулого століття, науковець називає Стефана Шумана, Богдана Суходольського, Станіслава Оссовського, а також Романа Ингардена, Зофію Ліссу та Ірену Войнар [156, с.134-148].

Теорія естетичного виховання І. Войнар охоплює два взаємозалежні освітянські процеси, що окреслені як *виховання задля мистецтва* (формування індивідуальної естетичної культури особистості), а також як *виховання через мистецтво* («поглиблення інтелектуальних, моральних і соціальних складових інтегральної людської особи» завдяки естетичному досвіду, «зустрічам» із творами мистецтва, стимуляції експресії та креативності, залученню до

аматорської художньої діяльності). [328]. Вона зазначає, що не тільки людина творить мистецтво, «але й мистецтво співтворить людину як вияв її істоти і різноманітних способів її існування. А створюючи людину, надає знання про неї саму. Універсум художніх звершень документує дії свідомості людини, яка намагається зрозуміти сама себе. Процес розуміння реалізується завдяки одночасному ангажуванню інтелекту, почуттів, емоцій та уяви, а ширше - цілісної інтегральної особи». Саме тому, на думку авторки, мистецтво може відіграти важливу роль у формуванні особистості вчителя [328, с. 178-186].

Ірена Войнар наголошує на важливості естетичного виховання не тільки для школярів, воно є необхідністю на різних етапах розвитку особистості, в тому числі й у процесі професійної підготовки вчителя. Крім того, освітні можливості мистецтва пов'язані з трьома пластами екзистенції людини: способом її існування в зовнішньому світі, універсумі культури, інтерпретацією якого є мистецтво; інтеракцією і комунікацією, відкриванням інших людей завдяки спілкуванню з творами мистецтва, які пробуджують чуттєву сферу особистості, дозволяють їй зрозуміти іншого; позицією стосовно самої себе, можливістю самопізнання через художньо-естетичні переживання і самовираження через художньо-виконавську і творчу діяльність [328, с. 23].

Видатною віхою розвитку музичної педагогіки ХХ ст. стали цілісні системи масового музичного виховання, створені Е. Жак-Далькрозом, К. Орфом та З. Кодаєм, а також Д.Б. Кабалевським. Вони вважаються на сьогодні найбільш дієздатними й використовуються як основа зростання музичної культури народу та гармонічного розвитку людини. Елементи даних концепцій стали теоретичним та методичним підґрунтям нашого дослідження.

Таким чином, ми дійшли висновку, що музично-естетичному та музичному вихованню майбутніх учителів немусичних спеціальностей завжди надавалося вагоме значення. Історія вітчизняної педагогіки має позитивний досвід музичного виховання й навчання з метою всебічного розвитку молоді, їх духовності, професійного становлення. Так, наприкінці ХІХ – початку ХХ століть здійснювалося виховання молоді засобами православної духовної



музики в початкових церковнопарафіяльних школах, гімназіях, учительських семінаріях, народних та єпархіальних училищах; у цей же час на педагогічних курсах велася естетична підготовка вчителів засобами музичного мистецтва; у 20–30 роки ХХ століття музично-педагогічна освіта надавалася на інструкторсько-педагогічних факультетах музично-драматичних інститутів і технікумів та на факультетах соціального виховання в інститутах народної освіти і педагогічних технікумах; у 50–60 роки у педагогічних вузах музична підготовка велася на факультетах широкого профілю (філологічних та історичних). На сьогодні актуалізується проблема естетичного виховання студентів-філологів та істориків засобами музичного мистецтва.

За результатами історико-теоретичного аналізу музичної підготовки студентів вищих навчальних закладів нами були визначені негативні та позитивні чинники, що впливають на вирішення проблеми музичної підготовки студентів педагогічних університетів (табл. 1.2).

Таблиця 1.2.

#### Дилеми музичної підготовки студентів педагогічних університетів

Позитивні чинники	Негативні чинники
1. Наявність теоретичних розробок щодо музичного виховання студентів різних спеціальностей.	1. Відсутність спільного підходу до визначення понятійно-термінологічного апарату.
2. Охопленість музичним вихованням студентів різних спеціальностей.	2. Недостатня розробленість уніфікованих методик, які б застосовувалися комплексно для студентів різних спеціальностей.
3. Спрямування принципу міжпредметних зв'язків на комплексну підготовку майбутнього вчителя.	3. Відчуження від музичної підготовки студентів немусичних спеціальностей
4. Створення в Україні окремих музично-педагогічних факультетів для більш якісної підготовки вчителів музики.	4. Обмеженість у використанні відомих зарубіжних концепцій музичного виховання у підготовці педагогічних кадрів.
5. Наявність теоретичних розробок щодо впливу музики на функціональний стан дитини.	5. Недостатня розробленість питання використання музики у терапевтичних цілях майбутніми вчителями.

Стає очевидним, що генеза музичної підготовки вчителів відбувалася під впливом позитивних та негативних чинників, врахування яких зумовить ефективність формування музичних компетенцій студентів педагогічних університетів.

## Висновки до першого розділу

1. Аналіз наукової літератури засвідчує, що теоретико-методологічні основи компетентісно орієнтованого навчання у педагогічній освіті лежать у філософській, психологічній та педагогічній площинах. Парадигмальні зміни в міжнародному освітньому просторі на межі ХХ–ХХІ ст. з необхідністю призвели до запровадження компетентісного підходу, який став одним із головних показників реформування освіти та якісних зрушень у вищій школі більшості країн світу.

2. Методологічним орієнтиром визначення якісної специфіки музичних компетенцій, розроблення їх структурних моделей та обґрунтування методичних засад формування МКСПУ є комплексне застосування гуманістичного, системно-синергетичного, діяльнісного, культурологічного, аксіологічного та компетентісного підходів.

3. Аналіз науково-педагогічних досліджень засвідчив, що більшості науковців властиве розуміння терміну *компетенція* як об'єктивної категорії, суспільно визнаного рівня знань, умінь, навичок, ставлень тощо у певній сфері діяльності людини як абстрактного носія; терміну *компетентність* – як інтегрованої характеристики якості особистості, результативного блоку, сформованого через знання, уміння і навички, ставлення, поведінкові реакції та здатність самостійно вирішувати завдання у конкретній діяльнісній сфері.

4. На основі контент-аналізу окреслено термінологічне поле дослідження, обґрунтовані положення про музичні компетенції студентів педагогічних університетів (МКСПУ), котрі визначаються в дослідженні як сукупність базових музичних знань та вмінь і навичок елементарного музикування, попереднього практичного досвіду творчої музичної діяльності та позитивного ставлення до неї, що зумовлює готовність та здатність майбутніх учителів немусичних спеціальностей до успішного здійснення музично-педагогічного впливу з огляду на потреби конкретного фаху, а також забезпечує їх самореалізацію та дозволяє бути компетентними.

5. Визначено *методичні засади* формування музичних компетенцій студентів педагогічних університетів немусичних спеціальностей, а саме:

- *принципові положення* щодо естетичної спрямованості навчального процесу, урізноманітнення видів і форм педагогічної взаємодії зі студентами, емоційної забарвленості музичних занять, переваги активних технологій навчання музики, спонукання студентів до творчого самовираження засобами музичного мистецтва;

- *комплексне використання сучасних технологій музичного виховання* – елементарного музикування, музично-ритмічного виховання, релятивного співу, активного слухання музики;

- *визначення домінувальних позицій у процесі формування МКСПУ:* забезпечення переваги практичної музично-естетичної діяльності над загально-теоретичною; інтеграція інструментальної, ритмічно-рухової та вокально-мовленнєвої діяльностей; організація практичних занять із використанням сучасних активних методик музичного навчання та виховання, забезпечення пріоритету колективного музикування;

- *системне впровадження та застосування комплексу методів*, що сприяють ефективному формуванню музичних компетенцій студентів педагогічних університетів;

- *врахування специфіки фахової підготовки студентів немусичних спеціальностей.*

6. Аналіз наукової думки засвідчив, що музична підготовка майбутніх учителів має свої історичні традиції. З'ясовано, що протягом багатьох століть музика була одним із основних навчальних предметів у змісті середньої та вищої освіти. Наприкінці XIX – початку XX ст. вона викладалась у гімназіях, учительських семінаріях, народних та єпархіальних училищах. У 20–30 роки XX ст. музично-педагогічна підготовка здійснювалася на інструкторсько-педагогічних факультетах музично-драматичних інститутів і технікумів та на факультетах соціального виховання в інститутах народної освіти й педагогічних технікумах. У 50–60 роки минулого століття музична підготовка

вчителів існувала у педагогічних інститутах на філологічних факультетах. Означені традиції визначено як історичні передумови становлення і розвитку системи музичної підготовки вчителів.

7. Результати аналізу науково-педагогічної літератури свідчать, що сьогодні освітяни характеризують музично-естетичну підготовку майбутніх учителів як невід'ємний компонент професійної майстерності педагогічних кадрів. Так, актуалізується проблема естетичного виховання студентів-філологів, -істориків засобами музичного мистецтва. Дослідники (В.А. Косяк, С.М. Лупінович, М.В. Нечепоренко, М.М. Рожко, І.В. Цебрій) акцентують свою увагу на необхідності озброєння студентів естетико-педагогічними знаннями, методичними вміннями та навичками для ефективного здійснення естетичного виховання учнів під час викладання всіх шкільних предметів, а також у позакласній роботі. Доведено, що серйозної уваги потребує європейський досвід науково-експериментальної роботи щодо використання музики у підготовці майбутніх учителів немусичних спеціальностей.

8. Виокремлено негативні чинники (відсутність єдиного понятійного апарату, уніфікованих методик, відчуження від музичної підготовки майбутніх учителів немусичних спеціальностей, обмеженість у використанні зарубіжних концепцій музичного виховання, відсутність концепції музично-терапевтичної підготовки), що гальмують усвідомлення проблеми необхідності впровадження музичної підготовки студентів педагогічних університетів та позитивні чинники (наявність теоретичних розробок та методик використання міжпредметних зв'язків, а також досвід музичної підготовки майбутніх учителів різних спеціальностей), що зумовлюють необхідність відродження музичної підготовки майбутніх вчителів немусичних спеціальностей та кардинально впливають на її ефективність.

## РОЗДІЛ 2

### РОЗРОБЛЕННЯ МОДЕЛЕЙ МУЗИЧНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

#### 2.1. Моделювання як метод педагогічного дослідження

Для подальшого дослідження ми використовуємо конкретно-науковий теоретичний метод моделювання, який широко представлений у різних галузях сучасної науки: філософії, психології, математиці, кібернетиці, педагогіці тощо. А. Цимбалару розуміє педагогічне моделювання «як компонент проектної діяльності вчителя, який забезпечує побудову зразка системного педагогічного об'єкта, що є інноваційним і потребує вивчення та підготовки для впровадження у практику діяльності школи» [287, с. 45].

«Словник іншомовних слів», серед інших, дає таке тлумачення терміну «моделювання» (від фран. *modeler* – ліпити, формувати) – це «метод дослідження складних об'єктів, явищ і процесів, що ґрунтується на заміні конкретного об'єкта досліджень (оригінала) іншим, подібним до нього (моделлю)» [267, с. 552]. Поняття «модель» (франц. *modele*, від лат. *modulus* – міра) має також декілька значень: «1) зразок, примірник чого-небудь. 2) зменшене відтворення якоїсь споруди, механізму тощо. 3) схема для пояснення якогось явища або процесу» та ін. [267, с. 552].

Моделювання є предметом дослідження багатьох учених. Теоретичні основи цієї проблеми представлені у працях Є.В. Каракозової, А.І. Уймова, В.А. Штоффа та ін. Моделювання у соціальній сфері (у тому числі у педагогіці) досліджується такими вченими як В.І. Михєєв, Л.І. Фрідман. Для розвитку методу моделювання на методологічному рівні велике значення мають ідеї Л. С. Виготського, П.Я. Гальперіна, С.Л. Рубінштейна. У працях цих науковців зроблено ряд висновків, які допомагають розкрити психологічний механізм моделювання. Проблему моделювання досліджували О.С. Анісімов, К.І. Вальков, С.С. Вітвицька, Л.В. Дмитрюкова, Г. Селевко, О. П. Рудницька,

А. Цимбалару та ін. Різні аспекти використання даного методу конкретизуються у дисертаційних дослідженнях Л.М. Василенко, С.Е. Крюкової, Т.П. Корольової, О.В. Маруфенко, М.І. Фалько.

Сутність поняття *моделювання* визначається як «процес дослідження об'єктів на їхніх моделях» [159, с. 435], або «метод дослідження об'єктів пізнання на їх моделях» [131, с. 163]. Тобто, це загальнонауковий метод дослідження різних об'єктів, який використовується в дидактичних дослідженнях для визначення ефективності організації навчального процесу. Об'єктами моделювання можуть бути досить різні – явища, процеси, предмети, структурні компоненти й зв'язки між ними, що виражені в моделях.

В.П. Курок вважає, що цей метод дослідження застосовують тоді, коли безпосереднє дослідження об'єкта видається неможливим через обмеженість нинішнього рівня знань і практики. Тому дані про нього отримують шляхом розгляду іншого об'єкта, що поєднується з першим єдністю характеристик, які визначають якісну та кількісну специфіку обох об'єктів [99, с. 5].

Похідним поняттям *моделювання* є *модель*, яке трактується як «умовний образ (зображення, схема, опис тощо) якогось об'єкта (або системи), який зберігає зовнішню схожість і пропорції частин при певній схематизації й умовності засобів зображення» [44, с. 213]; «допоміжний засіб, який у процесі пізнання, дослідження дає нову інформацію про основний об'єкт вивчення» [162, с. 137]; «проміжний ланцюжок між суб'єктом – педагогом-дослідником і предметом дослідження» [142, с. 5]; спрощений опис педагогічного явища або процесу як системи, що розкриває найбільш визначальні властивості і відносини [26, с. 496].

У педагогіці *модель* розуміють як відображення, образ реального об'єкту, фактів, відношень, предметів з певної галузі знання, які мають певну схожість з ним у будь-яких відносинах і які можуть бути його заміником, представником, репрезентацією у більш простій наочній матеріальній структурі. Так, Г.К. Селевко визначає модель як «систему (зразок, приклад, образ, конструкцію), що відображає певні властивості і відношення іншої

системи – оригіналу, і певною мурою замінює її» [246, с. 59]. Науковець відзначає, що модель може представляти: умовний образ, аналог об'єкту або процесу; формалізовану теорію, на основі якої може відбуватися перевірка низки положень; систематизовану форму інноваційного експерименту; спосіб організації життєдіяльності школи; образ досвіду, у якому осмислюється педагогічна діяльність і досвід навчання; тип альтернативної освіти та архітектури його конструкцій і нових форм; концептуальні засади запуску проектувального режиму закладу; організаційна система, що транслює й розвиває культурні норми; варіант певної освітньої технології [246, с. 59].

В.А. Штофф розглядає модель як «уявно зображену чи матеріально реалізовану систему, яка, відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, має здібності заміщати його так, що її вивчення дає нам нову інформацію про цей об'єкт» [185, с. 19].

Аналіз різного підходу до розуміння поняття «модель» дозволив А. Цимбалару зробити висновок про трактовку терміну «моделювання» як відтворення характеристик певного об'єкта на інший об'єкт – модель – створений для його вивчення. Надалі автор визначає специфіку саме педагогічного моделювання: «об'єкт педагогічного проектування не є матеріальним; реалізується в умовах педагогічного процесу через здійснення педагогічної діяльності; має на меті модернізацію, інноваційний розвиток освітнього простору; має прогностичний характер» [287, с. 43]. На думку автора, останні дослідження доводять, що розуміння моделювання лише як методу дослідження, який є засобом вивчення педагогічних явищ та процесів, значно звужує проблему. Педагогічне моделювання, зазначає вона, орієнтовано на втілення у майбутньому того об'єкта який моделюється, дозволяє визначити способи діяльності для його досягнення [287, с. 44].

С.С. Вітвицька розглядає метод моделювання лише як засіб вивчення педагогічних явищ і процесів та звертає увагу на ті завдання в галузі методології і методики педагогічних досліджень, на які спрямований даний метод, а саме: «а) формування якісної моделі опису різних властивостей

навчаючого, що виступає в якості об'єкту вимірювання; б) побудова для них відповідних якісних шкал вимірювання; в) побудова стандартної методики обробки результатів первинних вимірів якісних ознак, властивостей, що вивчаються, перехід до похідних вимірів; г) розробка засобів виміру якісних ознак; д) реалізація розроблених методик з використанням ЕОМ при проведенні педагогічного експерименту і керівництві ним» [38, с. 42]. Модель, зазначає автор, завжди виступає як аналогія і є проміжною ланкою між висунутими теоретичними положеннями та їх перевіркою у реальному педагогічному процесі [38, с.42].

Модель повинна відповідати меті, з якою вона створюється. Її розроблювач має визначитися у різновиді своєї моделі. У науковій літературі класифікація моделей подається досить різноманітно, вона постійно розширюється й доповнюється завдяки появі нових галузей застосування. Виокремлюють три основні типи моделей (В. Ясвин): фізичну (має однакову з оригіналом природу, відрізняється від нього лише за розмірами, матеріалом, швидкістю протікання процесів), предметно-математичну (відрізняється природою і має однаковий з оригіналом математичний опис) і логіко-математичний (знакове моделювання на основі логічних та математичних висновків). Останній є актуальним для педагогічного проектування, що забезпечує «простоту в обертанні, доступність для користувачів, широкі можливості для відображення системи, що вивчається» [287, с. 42].

У педагогічній літературі пропонується також різні класифікації моделей, залежно від критеріїв та ознак, покладених у їх основу. Наприклад, за засобом презентації об'єкта проектування моделі вирізняють речовинні, ідеальні, алгоритмічні, математичні, знакові, образні та ін. За якостями виділяють теоретичну й нормативну [287, с. 42]. Ми вважаємо, що їх можна пропонувати для створення моделі музичних компетенцій. Нормативна модель як і теоретична ідеалізує об'єкт, оскільки є образом проекту педагогічної діяльності яка реалізується потім, але не є безпосередньо проектом. Така модель може містити загальне уявлення про те, що необхідно зробити для



досягнення ефективного результату. Вона дозволить прогнозувати результати майбутніх процесів, робити вибір засобів діяльності, а також моделювати засоби діяльності.

Найбільше раціональною та зручною у науково-практичній діяльності вважається класифікація моделей у залежності від форми й засобу відображення дійсності або у іншій трактовці – від прийому репродукування й тих засобів, за допомогою яких відбувається моделювання. У цій класифікації усі моделі розділяються на дві великі групи: матеріальні та ідеальні (розумові, мисленнєві). Цієї класифікації притримуються ряд науковців, по-своєму їх осмислюючи та інтерпретуючи: Б.С. Грязнов, Б.С. Динін, Е.В. Каракозова, О.П. Рудницька, В.А. Штофф та ін. Існує загальноприйнята думка, що найбільш чітка логічна структура даної класифікації належить В.А. Штоффу [41, с. 186].

О.П. Рудницька у своїх дослідженнях також підкреслює, що залежно від засобів побудови моделі розподіляються на матеріальні та уявні. «До матеріальних належать моделі, зроблені з якоїсь речовини. За їхньою допомогою вивчається структура характер, сутність об'єкта. До ідеальних віднесено наочно-образні, вербальні, знакові (символічні) та математичні (перфокарти, програми, формули, графіки) моделі» [241, с.239].

Кожна модель повинна виконувати певні функції. Так, виокремлюють евристичну (що створюється з метою з'ясування й розвитку ідеї, задуму дослідження), демонстраційну (з метою розкриття характеру розвитку педагогічної системи), пізнавальну (з метою розкриття характеру педагогічного явища і особливостей побудови емпіричного матеріалу, що зафіксовані у педагогічних знаннях про об'єкти, що досліджуються), а також інтерпретаторську, пояснювальну, передбачувальну (прогностичну), критеріальну функції [287, с. 43].

І.В. Соколова розробила модель сучасного вчителя-філолога у складі таких компонентів: кваліфікаційного профілю вчителя, компетентнісного профілю вчителя, особистісного профілю вчителя. У своїх дослідженнях науковець розглядає виділені ним компетенції: загальні, загально-професійні, професійно-

предметні у складі професійної компетентності вчителя-філолога. До групи професійно-предметних компетенцій автор відносить предметну компетенцію із спеціальностей та іншомовну комунікативну компетенцію [261, с. 195-205].

Моделювання у педагогіці має три рівні: методологічний (конкретизує загальну ідею кількома значущими положеннями), дидактичний (забезпечує критеріальну оцінку моделі з урахуванням законів і принципів дидактики), методичний (забезпечує педагогів механізмами впровадження моделі у практику школи) [287, с. 44]. Методологічну основу музичних компетенцій ми розглядали у Розділі 1, де відображені концептуальні положення, цілі та понятійний апарат майбутньої моделі. Крім цього, модель музичних компетенцій ми розглядаємо як елемент цілісної системи процесу формування компетентного педагога. У даному випадку моделювання як методологічна основа організації усього процесу дозволить прогнозувати і досліджувати його структуру, функції та закономірності. На теоретичному рівні пропонується модель об'єкта за її описом (Розділ 2.2). На методичному – представимо алгоритм практичного здійснення запропонованих теоретичних положень у Розділі 3. «Модель завжди виступає як аналогія і є проміжною ланкою між запропонованими теоретичними положеннями та їх перевіркою у реальному педагогічному процесі» [241, с. 239].

Серед принципів моделювання виділяють: принцип наочності, варіативності й динамічності, системності, доповненості, свободи вибору [88, с. 72-87]. Т.П. Корольова вважає, що безумовно діючими будуть усі дидактичні принципи: єдності навчання, виховання й розвитку, науковості, диференційності, доступності, активності, зв'язку з життям та ін., що можуть бути доповненими специфічними для сфери мистецтва: принципом єдності емоційного й свідомого, принципом єдності художнього й технічного. На думку автора, виходячи з позицій принципів, важливо будувати навчальний процес з компонентом моделювання. «Важливо кожному, хто навчається чітко уявляти механізм моделювання й оволодіти ним» [89, с. 37].

Проблема моделювання у галузі музичної освіти починає досить широко використовуватись, що є новим позиціонуванням педагогічної теорії й практики. Метод *моделювання* використовується у музичній педагогіці Л. М. Василенко, С. Е. Крюкової, Т. П. Корольової, О. В. Маруфенко, М.І. Фалько, у педагогіці мистецтва – Л.В. Школяр, О.П. Рудницькою. Науковець О. П. Рудницька зазначає, що «модель – це штучна система, яка відображає з певною точністю властивості об'єкта, що досліджується... Побудова моделі, як правило, спрощує оригінал, узагальнює його. Це сприяє упорядкуванню і систематизації інформації про нього» [241, с.239]. «Усі моделі, як матеріальні, так і ідеальні можуть бути створені у результаті глибокого розуміння функцій і властивостей, які вони моделюють» [241, с.239]. «Конструювання моделі – це опис визначеного об'єкта» [121, с. 375]. У проведених нами розвідках об'єктом моделювання є музичні компетенції, що мають бути складовою процесу підготовки майбутнього вчителя і його професійної компетентності.

Науковець Т.П. Корольова розглядає педагогічне моделювання у якості інноваційного підходу щодо забезпечення методичної підготовки вчителя музики. Автор відносить моделювання до тих багатофункціональних категорій, використання яких увесь пізнавальний процес переводить у якісно нове річище. «Актуальність педагогічного моделювання обумовлена необхідністю найшвидшого вирішення цілого ряду проблем в усіх ярусах освітньої системи, і, як наслідок, пошуком оптимальних шляхів оновлення освітньої парадигми» [98, с. 33 – 34].

М.І. Фалько розглядає процес моделювання у контексті формування дослідницьких умінь майбутніх учителів музики у вищих педагогічних закладах освіти. Автор визначає, що моделювання, «як метод наукового пізнання, виступає в ролі методологічних ідей, які повинні цілеспрямовано здійснюватися в системі підготовки майбутніх учителів музики до дослідницької діяльності» [274, с. 14].

О.В. Маруфенко підкреслює, що «для дослідження професійних навичок індивіда конструюються моделі, в яких ці навички можуть проявитися. Вони

імітують визначені види діяльності (трудова, навчальна, пізнавальна, творча), які цікавлять дослідника» [121, с. 375]. Наше дослідження концентрує увагу не тільки на навичках майбутнього вчителя, а на музичних компетенціях, складовою яких і виступають навички.

Аналіз наукової думки свідчить, що існують різноманітні різновиди моделей: модель особистості, модель діяльності, модель підготовки, модель спеціаліста, модель змісту педагогічної освіти, модель фахівця, модель учня, модель уроку, модель взаємозв'язку навчальної й позакласної роботи, моделі окремих видів і форм роботи на уроці, моделі рішення завдань, моделі контролю й оцінювання, моделі рішення педагогічних ситуацій, моделі спілкування та ін. На часі необхідність розроблення конкретних моделей музичних компетенцій, які б відповідали вимогам галузевих стандартів та виявлення структурних компонентів цих моделей.

Під час педагогічних розвідок щодо процесу формування МКСПУ було визначено такі види музичної діяльності, як слухання, виконання, та створення музики, що стало основою для створення методичної моделі музичних компетенцій. На нашу думку, модель МКСПУ можна побудувати з урахуванням груп моделей музичних компетенцій як її складових. В результаті структурування «штучної системи» (моделі) опрацьовуються методичні засади (технології впровадження) для формування музичних компетенцій майбутніх вчителів та подальшим використанням отриманих результатів з метою удосконалення процесу навчання студентів.

Нормативною базою для визначення необхідних музичних компетенцій стали галузеві стандарти вищої освіти. Прийняття Україною положень Болонської декларації, розвиток ринку інтелектуальної праці, зростання вимог до рівня професійної компетентності випускників та якості освіти, які пред'являються до закладів освіти різних рівнів зумовили пріоритетні напрямки розвитку вищої школи у нашій країні. Одним із орієнтирів стає оновлення змісту освіти. Серед стратегічних завдань її реформування виокремлюється таке: «вироблення державних стандартів і відповідне

формування системи й обсягу знань, умінь, навичок творчої діяльності, інших якостей особистості на різних освітніх кваліфікаційних рівнях» [53, с. 243-246]. Тобто обраний шлях на стандартизацію освіти.

На сьогодні стандарти вищої освіти розробляються відповідно до чинних нормативно-правових та нормативно-методичних документів. Так, у статті 15 Закону України «Про освіту» зазначено, що стандарти освіти встановлюють вимоги до змісту, обсягу й рівня освітньої та фахової підготовки в Україні. «Вони є основою оцінювання освітнього та освітньо-кваліфікованого рівнів громадян незалежно від форми одержання освіти» [37, с. 114].

В Україні методологічні та теоретичні основи розроблення нових стандартів вищої школи висвітлені у працях В.П. Андрущенка, С.У. Гончаренка, Ю.Ц. Жидецького, А.О. Ліготського, Я.Я. Болюбаша, Н.Г. Ничкало, С.О. Сисоєвої, П.І. Сікорського, М.Ф. Степка, Д.В. Чернишевського. Проблема стандартизації музично-педагогічної освіти досліджується такими вченими як А.Г. Болгарський, Т.М. Завадська, А.В. Козир, П.М. Ніколаєнко, Г.Ю. Ніколаї, Г.М. Падалка, Г.І. Побережна, О.П. Щолокова та ін.

Н.Г. Ничкало відзначає, що розроблення галузевих стандартів музично-педагогічної освіти повинна базуватись на чіткому переліку професійних компетенцій [149, с. 51]. За І.В. Соколовою роль загальних рекомендацій при розробленні Державного стандарту професійної підготовки вчителя, конкретизації державного, регіонального та компоненту ВНЗ визначають саме компетенції [260, с. 15]. Ми поділяємо таку думку науковців.

О.І. Пометун зауважує, що „компетентнісний підхід в освіті передбачає серйозні зрушення в розумінні загальних цілей освіти за умов її варіативності, які мають супроводжуватися змінами в підходах і механізмах формування змісту, а отже і в стандартах освіти” [200, с. 72]. Науковець зауважує, що на сьогодні формування змісту державних стандартів відбувається від «бов'язкового мінімуму знань», які потрібно засвоїти та лише фіксується рівень (форма) досягнення цього мінімуму. В той же час «запровадження

компетентнісного підходу потребує формування змісту з огляду на бажаний кінцевий результат (набуття бажаних компетентностей: предметних, галузевих ключових), а після цього слід відбирати й структурувати зміст, який може забезпечити досягнення цього результату» [200, с. 72].

Розроблення нових стандартів базується на Конституції України, Національній доктрині розвитку освіти, на законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», на постанові Кабінету Міністрів України від 7 серпня 1998 р. № 1247 «Про розроблення державних стандартів вищої освіти». Відповідно до ст. 11 Закону України «Про вищу освіту» структура системи стандартів вищої освіти становить ієрархічну сукупність взаємопов'язаних складників, які встановлюють вимоги до змісту, обсягу й рівня вищої освіти на трьох рівнях: держава; галузь; вищий навчальних заклад [67]. Перший рівень, державний стандарт вищої освіти, визначає переліки кваліфікацій, напрямів та спеціальностей, загальні вимоги до кожного освітньо-кваліфікаційного та освітнього рівнів. Другий – галузеві стандарти вищої освіти – це освітньо-кваліфікаційні характеристики (ОКХ), освітньо-професійні програми (ОПП) та засоби діагностики якості вищої освіти. Третій рівень складають стандарти вищої освіти вищих навчальних закладів, які поєднують узагальнений варіативний зміст освіти й навчання та нормативний зміст навчання: варіативні частини ОКХ, ОПП підготовки та засобів діагностики якості вищої освіти, навчальні плани, програми навчальних дисциплін тощо [37, с.114-120].

Згідно з державним стандартом вищої освіти України, затвердженим Наказом МОН України (№ 900 від 01.12.2004 р.), в освітньо-кваліфікаційних характеристиках (ОКХ) визначаються місце фахівця в структурі галузей економіки держави, вимоги до його компетентності, а також встановлюється зміст освіти у вигляді системи виробничих функцій, типових задач діяльності та умінь, необхідних людині для вирішення цих задач. Зміст навчання визначається освітньо-професійними програмами (ОПП) підготовки фахівців за освітньо-кваліфікаційними рівнями «бакалавр», «спеціаліст», «магістр», програмами навчальних дисциплін, що викладаються за структурно-логічною

схемою, іншими нормативними документами, навчальною й навчально-методичною літературою [196].

Стандарти вищого навчального закладу (навчальні плани, програми навчальних дисциплін тощо) «ґрунтуються на вимогах відповідних освітньо-кваліфікаційних характеристик та освітньо-професійних програм підготовки. Тому цілі кожної навчальної дисципліни з навчального плану мають задаватися через систему умінь» [37, с. 105]. Саме перелік певних умінь, які зафіксовані у ОКХ та ОПП, стали основою у виокремленні музичних компетенцій студентів педагогічних університетів. Водночас, конкретні музичні компетенції, які необхідно сформулювати під час підготовки майбутніх соціальних, корекційних педагогів, практичних психологів та вчителів початкової школи, повинні відповідати нормативно-правовим та нормативно-методичним документам. Затим ми звернулися до стандартів вищої освіти, зокрема до освітньо-кваліфікаційної характеристики та освітньо-професійної програми, які стали нормативною базою переліку якостей майбутніх учителів.

Для конкретизації структурних компонентів (методичної моделі) музичних компетенцій розглянемо види музичної діяльності. Серед ***видів навчальної діяльності*** найвідомішими є такі: хоровий спів, слухання музики, музично-ритмічні рухи, гра на музичних інструментах, музична творчість, теоретичне вивчення музики. Кожен з них потребує певної методики його засвоєння. Сьогоднішні вимоги до здатностей (компетенцій) майбутніх педагогів гуманітарного профілю, які зафіксовані у державних стандартах, зумовлюють використовувати досвід та потенціал музики й музичного навчання у підготовці студентів спеціальностей: «Дефектологія», «Соціальна педагогіка», «Початкове навчання», «Практична психологія».

Музика супроводжує людину від перших днів й на протязі усього його життя. Широко відома велика впливовість її на духовний та естетичний розвиток, моральне становлення дитини. За допомогою музичних творів малеча емоційно пізнає світ й себе. «Музика не може дати нових фактичних або ідейних знань, але вона може у великій мірі поглибити ті знання, що

існують, давши їм нову якість, зробивши їх знаннями емоційно насиченими». Ці слова Б.В. Теплова підкреслюють його думку про те, що «музика є емоційне пізнання» [306, с. 8].

Впливовість музики на удосконалення творчих здібностей дітей загально відома. Як відзначає О.З. Яхніна, усі види музичної діяльності – сприйняття музичних творів, їх виконання, створювання – по-своєму психологічному механізму пов'язані з розвитком уяви й творчості. «Сприйняття музичного матеріалу завжди є відображенням певного логічного процесу, організованого у звуковому матеріалі, що розвиває почуття форми, здібність естетичного осмислення музичних творів, внутрішнього зв'язку елементів цілого» [306, с. 9].

Відомий російський вчений, музикант Н.О. Бергер, наголошує на важливості залучення молоді до шедеврів серйозної музики в активній формі (музикуванні), яке акумулює в собі фактично всі види людської діяльності, мислення, емоційних переживань. Дослідниця наголошує, що такий підхід *розвиває* складну фізичну координацію, котра без усяких додаткових факторів і навантажувальних сприяє розвитку інтелекту; дрібну моторику, стимулюючи розвиток швидкості мислення; уміння орієнтуватися у геометрично складному звуковисотному просторі й керувати своїми діями у часі; уміння *слухати-відчувати-оцінювати ситуацію* взаємодії з партнерами у ансамблевому музикуванні на основі невербального контакту. У процесі активного музикування *формуються* особистісні якості, головні серед яких: креативність, можливість самовираження через імпровізаційні форми роботи на основі відомих елементів музичної мови й вільної індивідуальної їх комбінації, а також вміння концентруватись на здійсненні дій та відповідальності за них (наприклад, у виконанні твору й ін.) [15, с. 294-295].

Вплив музики на емоційні переживання дитини, які збагачують і водночас формують її психіку широко представлений в різних концепціях музично-естетичного виховання. Серед авторів можна знайти такі імена як: Емануїл Жак-Далькроз, Золтан Кодай, Карл Орф, Едвін Гордон, Дмитро Кабалевський, Стефан Шуман, Зоф'я Лісса, Богдан Суходольський, Ірена



Войнар, Марія Психодзінська. Їх концептуальні погляди щодо впливу музики на виховання підростаючого покоління Е. Ютрина висловлює у чотирьох загальних положеннях: «1.Музика, впливаючи на емоційну сферу людини, формує її психіку і збагачує внутрішній світ. 2. Тісний зв'язок між естетичним і загальним досвідом особистості визначає музику як засіб, здатний не лише формувати естетичну компетентність, а й визначати її важливу функцію в загальній підготовці людини до життя. 3. Комунікативність музики дає підставу для визначення її як активного елемента в житті не тільки особистості, а й суспільства. 4. Музика, збагачуючи внутрішнє життя людини, відкриває перед нею нові цінності, а отже поглиблює не лише зміст її емоційного життя, а й впливає на інтелектуальний розвиток особистості» [304, с. 218].

Стає очевидним, що музична підготовка здатна гармонізувати духовне, емоційно-моральне, фізичне й інтелектуальне в особистості. Саме тому так важливо зрушити з місця проблему формування музичних компетенцій випускників різних педагогічних спеціальностей, а не тільки майбутніх учителів музики [220, с. 85]. Причому, мова йде не про спеціальну професійну музичну освіту, а тільки «елементарне музичне навчання», яке потрібно майбутнім педагогам у межах фаху. На нашу думку, за допомогою активних технологій можна формувати музичні компетенції на елементарному рівні у майбутніх вчителів початкових класів, практичних психологів, соціальних педагогів та дефектологів.

Вперше «елементарне музикування», «елементарну музику» у своїй педагогічній роботі використовував К. Орф. «Елементарна музика – це не музика сама по собі: вона пов'язана з рухом, танцем і словом; її потрібно самому створювати, в неї слід самому включатися не як слухачу, а як її учаснику» [302, с. 57]. За словником слово «елементарний» означає первісний, початковий, найпростіший. Сутність цих понять не є синонім примітивізму, «хіба можна назвати примітивними такі, скажімо, українські народні пісні, як «Щедрик», «Дударик» з їх елементарними мелодіями?» [239, с. 10].

Для К. Орфа основоположними засобами виховання дітей у школі була елементарна музика, елементарний інструментарій, елементарні словесні тексти. Він писав: «Елементарна музика, слово і рух, ігри і все, що пробуджує і розвиває духовні сили, створюють основу для розвитку особистості, основу, без якої ми прийдемо до душевного спустошення... Йдеться не лише про власне музичне виховання, а й формування людської особистості: у навчальній школі це виходить далеко за межі так званих уроків музики і співу» [302, с. 63].

Дослідження будь-якого педагогічного явища вимагає з'ясування його складових. Аналіз науково-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що структурна модель музичних компетенцій досить не визначена. Проте деякі наукові дослідження дають підґрунтя для виокремлення компонентів цього явища.

Науковець О.С. Полякова у своїх дослідженнях розглядає поняття й сутність музично-педагогічної діяльності, що лежить на стикуванні двох важливих галузей людської діяльності – музики й педагогіки. Автор вважає, що вона може проявлятися як частина практичної діяльності людини та як його духовна діяльність, спричинена специфічною потребою – естетичною. Музично-естетична потреба, зазначає О.С. Полякова, існує в єдності трьох її сторін: в необхідності виражати, переживати й передавати іншим емоційно-образний та духовно-моральний зміст музичного мистецтва. Ці три основні види музично-естетичної потреби обумовлюють існування трьох основних видів музичної діяльності: творчості, сприйняття й виконання [198, с. 20-21].

Виявленню шляхів найбільш ефективного формування музичних компетенцій студентів педагогічних університетів сприяє оптимальна організація елементарного музичного навчання, визначення головних напрямків такого навчання, виокремлення основних видів музичної діяльності. На музичних заняттях в системі загальної музичної освіти власне музична діяльність представлена трьома основними видами: *музично-слухацька діяльність*; *музично-виконавська*, яка підрозділяється на вокально-хорову та

гру на музичних інструментах; *музично-композиційна творчість* у формі імпровізації та створювання музики [1, с. 12].

Я.С. Кушка виокремлює наступні види діяльності: слухання музики, виконавсько-творчу (спів, гру на музичних інструментах, музично-ритмічні рухи), музично-пізнавальну (у тому числі засвоєння музичної грамоти), суспільно-корисну (діяльність музичних колективів, груп, класів, окремих учнів щодо пропаганди музичного мистецтва) [102, с. 25 – 29].

У своїх педагогічних розвідках щодо переліку музичних компетенцій студентів педагогічних університетів, ми спиралися на працях вчених, які досліджували систему компетенцій (В. В. Краєвський, О. І. Пометун, А. В. Хуторський, О. М. Семенов, І. В. Соколова); на галузеві стандарти вищої освіти, зокрема на освітньо-професійну програму підготовки фахівця; на характеристику й зміст різних видів музичної діяльності (Е. Б. Абдуллін, Д. Б. Кабалевський, О. В. Ніколаєва); а також на дослідження науковців у напрямку використання музики як джерела корекційного впливу.

Серед концептуальних підходів до визначення структурної моделі музичних компетенцій ми виокремлюємо компонентний склад музично-педагогічної діяльності. Згідно зі складниками цієї діяльності певне коло авторів виділяє відповідно такі групи (основні види музичної діяльності): власне музична діяльність (музично-слухацька, музично-виконавська, музично-композиційна), музично-теоретична, музично-історична (Е. Б. Абдуллін, О. В. Ніколаєва); музичне сприймання, хоровий спів, виконання музично-ритмічних рухів, засвоєння необхідних музичних понять і термінів, елементарне музикування, інсценування пісень, ритмічна й пластична імпровізація тощо (О.Я. Ростовський, Л.Хлебникова); музичне сприймання, вокальну роботу, гру на елементарних музичних інструментах, музично-ритмічні рухи, ознайомлення з основами елементарної теорії музики та із творчістю митців, творчі завдання (О.В. Лобова). Більш детальний огляд усіх видів музичної діяльності наведено у контент-аналізі (Додаток А).

Здійснений контентний аналіз видів музичної діяльності, а також розгляд галузевих стандартів щодо підготовки вчителя музики дозволяє виокремити найактуальніші базові види музичної діяльності: музично-слухацька (сприймання); музично-виконавська (виконання); музично-композиційна творчість у формі імпровізації та створювання музики (композиція). Ми вважаємо, що саме вони мають стати основою для розроблення моделі музичних компетенцій майбутніх учителів. Трьом базовим видам музичної діяльності відповідають три види музичних компетенцій: *когнітивно-перцептивні, музично-виконавські, креативно-інтеграційні* (Рис. 2.1).

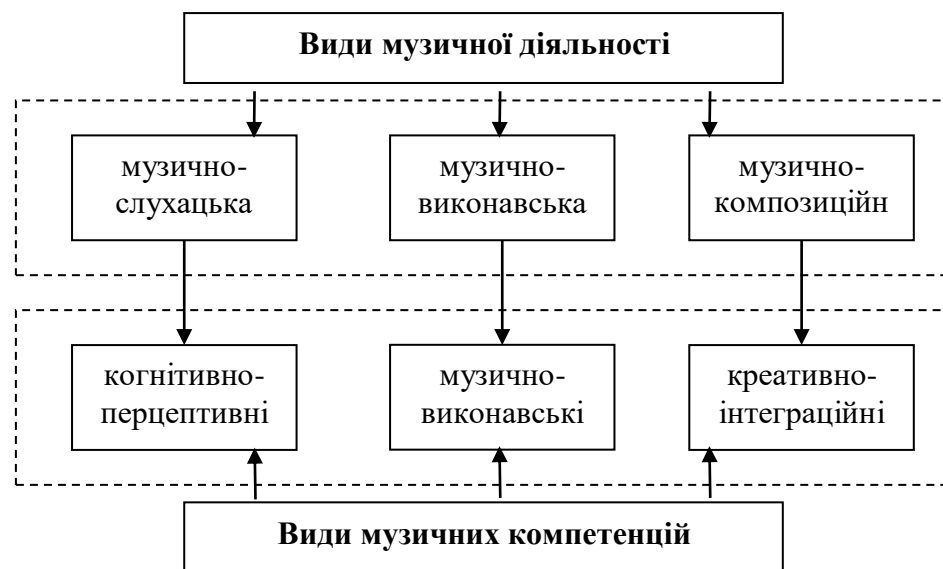


Рис. 2.1. Співвідношення видів музичної діяльності та видів музичних компетенцій

Ми стверджуємо, що саме означені види музичних компетенцій повинні стати компонентами моделі МКСПУ. Наголосимо, що теоретичною основою для вирішення проблеми формування музичних компетенцій студентів педагогічних університетів став метод моделювання, котрий застосовується у сфері педагогічної діяльності як універсальний засіб вивчення, дослідження та експериментальних перетворень явищ та процесів.

## 2.2. Загальні моделі музичних компетенцій майбутніх учителів

Виокремлення і конкретне наповнення структурних компонентів моделі МКСПУ потребує аналізу та класифікації відповідних досліджень науковців. Так, до базових педагогічних компетенцій, що складають ключові (соціальна, комунікативна, загальнокультурна, когнітивна) та загальні (мовленнєва, валеологічна, екологічна та ін.) компетенції, науковці В.М. Антипова, К.Ю. Колесіна, Г.А. Пахомова вважають за необхідне додати ще низку додаткових професійно-педагогічних компетенцій: інформаційну предметну і міжпредметну, психолого-педагогічну й науково-методичну; конструктивно-технологічну; операційно-педагогічну; рефлексивно-педагогічну; кваліметричну; креативну [5,с.57-62].

У контексті аналізу проблем державного освітнього стандарту вищої професійної музичної освіти сьогодні й у майбутньому російський науковець А.С. Казурова класифікує компетенції та їхні компоненти стосовно до завдань навчання й діяльності випускника музиканта-виконавця. Вона виокремлює: соціально-особистісні (світоглядна компетенція, комунікативна та ін.); художньо-творча (компетенція творчо продуктивної діяльності й неперервного удосконалювання професійної майстерності); загально-професійні (К. музичних здібностей, К. художнього мислення, К. музична пізнавальна, К. професійної діяльності – вміння й навички, К. професійної адаптації вмінь та ін.); спеціальні (фахові) (здібність до виявлення своєї індивідуальності, здібність інтонаційно-змістовної реалізації музичного тексту, до створення творчих виконавських інтерпретацій та ін.) [73, с. 28].

Як зазначають науковці, у багатьох країнах, які орієнтуються на запровадження компетентнісного підходу, досліджуваною проблемою стало визначення певної ієрархії компетенцій (іноді їх називають „компетентностями”) та розподіл їх на види. Так, науковець О. І. Пометун цитує міжнародного експерта проф. О. Крисана, який відзначає спільні міжнародні тенденції у спробах розробити певну систему компетентностей

(компетенцій) на різних рівнях змісту. „Таку систему складають: «„надпредметні” („транс”, „міжпредметні”, „ключові”, „базові”); загальнопредметні компетентності; соціально-предметні» [82, с.22]. На нашу думку, ці положення мають відношення й до вищої школи. Зазначимо, що автор застосовує термін „компетентності”, проте за значенням воно близьке до поняття „компетенції”, як його використовують інші науковці (В.В. Краєвський, А.В. Хуторський).

Експерти програми “DeSeCo” („Визначення та відбір компетенцій: теоретичні та концептуальні засади”), яка була започаткована у рамках Федерального статистичного департаменту Швейцарії та Національного центру освітньої статистики США й Канади, визначають поняття *competency* «як здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання. Кожна компетентність побудована на поєднанні взаємовідповідних пізнавальних ставлень і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, всього того, що можна активізувати для активної дії» [164, с. 10].

Структура предметних компетенцій, на думку міжнародної спільноти, а також українських педагогів, входить до загальної структури ключових компетентностей (компетенцій). Складовими предметних компетенцій вони вважають знання, вміння, ставлення, навички [82, с. 91-92].

С.Е. Трубачова акцентує увагу на чіткому уявленні учасниками навчального процесу структури освітньої компетенції або основних її інформаційних елементів, які необхідні учневі для набуття певного рівня компетентності. Спираючись на дослідження А.В. Хуторського, автор зауважує: «Якщо керуватись розумінням освітньої компетенції як системи знань, умінь, навичок і досвіду діяльності учня, структурованих навколо певної низки об’єктів реальної дійсності, необхідних для здійснення ним подальшої продуктивної освітньої діяльності, то зовнішньою ознакою компетенції буде її специфічний предметний, загально-предметний або соціальний характер, який впливатиме на обсяг знань, умінь і навичок учня та

на глибину його досвіду діяльності, необхідний для формування певного рівня компетентності» [82, с. 53] За цією ознакою відбувається класифікація компетенцій.

Проте науковець свідчить, що логічна структура освітньої компетенції може бути її внутрішньою ознакою, яка передбачає розроблення певної моделі, яка «передбачає підбір елементів і мережу їхніх взаємовідносин» [82, с. 54]. До логічної структури компетенції Трубачова С. Е. вносить: мінімальний досвід діяльності, або попередній етап сформованості компетентності; соціальну, особистісну мотивацію необхідності подальшого формування компетентності; знання, вміння, навички необхідні для подальшого формування компетентності; способи діяльності на певному етапі формування компетентності; рефлексію ефективності отриманого результату.

Як зазначалося у розділі 1.1. науковці Л. Спенсер та С. Спенсер пропонують структуру компетенцій розглядати у вигляді айсберга, надводною частиною якого є знання й вміння, а підводною – цінності, кваліфікаційні стандарти, мотиви, етика праці, ентузіазм й особистий почерк (підхід), що приховані від погляду [324, с. 19]. Іншими словами, знання й вміння можна легко засвоїти, а інші складові не лежать на поверхні, над їх формуванням потрібно багато працювати.

Виокремлення структурних компонентів музичних компетенцій, які потрібно формувати під час навчання, неможливе без урахування сутності самого навчального процесу. У сучасній психології та педагогіці він розглядається як цілеспрямована взаємопов'язана діяльність вчителя і учнів, яка охоплює мотивацію, ставлення цілей, планування, підготування й здійснення, рефлексію й оцінювання результатів (Д.Б. Ельконін, В.В. Давидов, І.Я. Лернер, А.В. Хуторський та ін.). Визначення А. М. Леонтьєвим загальної структури діяльності людини може стати психологічною основою даного тлумачення, яка вміщує в собі слідувачі складові: потребу і мотивацію (вони зумовлюють мету діяльності); дії, операції для її досягнення; пізнавальні

процеси (увага, пам'ять, сприймання тощо забезпечують реалізацію діяльності) [82, с.39].

У контексті нашого дослідження важливими є погляди А.В. Хуторського на структурні компоненти компетенцій. Науковець виокремлює такі елементи: назва компетенції; тип компетенції у їх загальній ієрархії (ключова, загально предметна, предметна компетенція); коло реальних об'єктів дійсності, по відношенню до яких вводиться компетенція; соціально-практична обумовленість і значущість компетенції; смислові орієнтації учня по відношенню до даних об'єктів, особистісна значущість компетенції (у чому й навіщо учню необхідно бути компетентним); знання про дане коло реальних об'єктів; вміння й навички, що відносяться до даного кола реальних об'єктів; способи діяльності по відношенню до даного кола реальних об'єктів; мінімально необхідний досвід діяльності учня у сфері даної компетенції; індикатори – приклади, зразки навчальних та контрольних завдань по визначенню рівня компетентності учня (по ступіням навчання) [204, с. 65-66].

М.А. Михаськова вважає, що «структура фахової компетентності майбутнього вчителя складає єдину синкретичну модель, поділ якої на підсистеми може бути лише умовним». Науковець зазначає, що це специфічна інтегральна здатність, яка включає в себе музично-спеціальні й педагогічні компоненти, котрі забезпечують успіх музично-освітньої діяльності. Розглядаючи структуру фахової компетентності майбутнього вчителя, дослідник виокремлює такі компоненти: когнітивний, практично-творчий, ціннісно-орієнтаційний [140, с. 37]. Сутність *фахової компетентності майбутнього вчителя музики* розглядається автором як здатність до музично-освітньої діяльності на основі музично-педагогічних знань і умінь, досвіду емоційно-ціннісного ставлення до явищ музичного мистецтва, у відповідності з суспільними вимогами та цінностями [139, с. 7].

Наші дослідження стосовно структури музичних компетенцій зумовлені особистісно орієнтованим характером компетентнісного підходу. Науковець О.І. Пометун звертає увагу на зв'язок компетентнісного підходу «з особистісно



орієнтованим і діяльнісним підходами до навчання, оскільки стосується особистості учня й може бути реалізованим і перевіреном тільки в процесі виконання конкретним учнем певного комплексу дій» [82, с. 66]. На особистісно орієнтований характер компетентнісного підходу звертає увагу О.В. Овчарук [82, с. 14].

Розподілу компетенцій за ієрархічними рівнями приділяє увагу А.В. Хуторський. Науковець також виокремлює ключові, загально-предметні та предметні компетенції: „ключові компетенції - відносяться до загального (метапредметного) змісту освіти; загально-предметні компетенції – відносяться до певного кола навчальних предметів та освітніх галузей; Предметні компетенції – частковий по відношенню до двох попередніх рівнів компетенції, що мають конкретний опис та можливість формування в рамках навчальних предметів” [204, с. 64]. Як вважає автор, науково-педагогічні дослідження упритул підійшли до проблеми проектування компетентнісного навчання, тобто основного засобу реалізації на практиці компетентнісного підходу. Розроблення таких методів, їхніх груп по відношенню до ключових компетенцій – завдання дидактики, тоді як розроблення методів формування предметних компетенцій – завдання приватних методик навчання [336].

Л.М. Масол у своїх працях звертається до проблеми класифікації компетентностей (термін автора) як результату загальної митецької освіти. Загальноосвітні компетентності, зауважує науковець, – це більш чи менш деталізована сукупність унормованих вимог до результатів освіти – знань, умінь, якостей, цінностей тощо. Науковцем розроблена багатокomпонентна структура компетентностей, яка складається з взаємопов’язаних і взаємозалежних частин, що утворюють інтегральне ціле. Л.М. Масол диференціює їх на особистісні, функціональні й соціальні. Предметні компетентності (музичні, візуальні тощо) науковець розглядає як частку функціональних [124, с. 23].

Як ми вже зазначали, предметна компетенція – це сукупність знань, умінь та характерних рис у межах предмета, що дозволяє особистості

виконувати певні дії через власне ставлення, а компетенція – об’єктивна категорія, суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень тощо у певній сфері діяльності людини як абстрактного носія. Обидва поняття невід’ємні від діяльності. Тобто інтеграція означених компонентів компетенцій дозволяє виконувати майбутньому вчителю певні дії. У зв’язку з цим, перелік музичних компетенцій ми пов’язуємо з видами музичної діяльності.

На основі вивчення змістових характеристик різних видів музичної діяльності ми розробили загальну (теоретичну) модель музичних компетенцій (Рис. 2.2.).

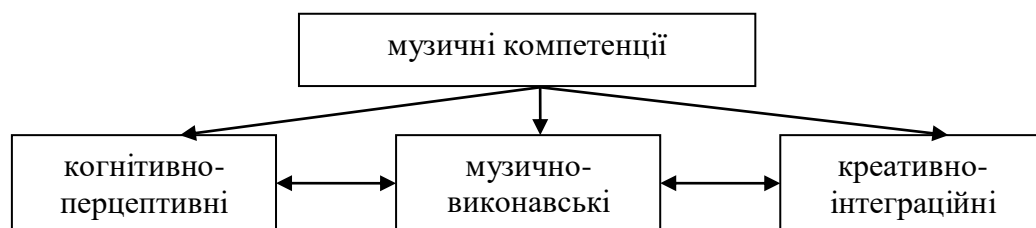


Рис. 2.2. Загальна модель музичних компетенцій

Загальну модель музичних компетенцій можна конкретизувати як модель фахових музичних компетенцій майбутніх учителів музики та модель музичних компетенцій студентів педагогічних університетів (немузичні спеціальності) (МКСПУ).

Ми вважаємо, що структура компетенцій майбутніх учителів музики корелюється з переліком предметів нормативної частини циклу фахових дисциплін у навчальних планах. Тому серед *когнітивно-перцептивних* компетенцій ми вирізняємо: *теоретичні, історичні та оцінно-аналітичні*, які формуються на заняттях з історії музики, гармонії, сольфеджіо, аналізу музичних творів, поліфонії. *Музично-виконавські* компетенції конкретизуємо як *вокально-хорові, інструментальні, пластично-інтерпретаційні*. Перші з них формуються на циклі вокально-хорових дисциплін, другі - на таких предметах як «Основних музичний інструмент», «Оркестровий клас», «Концертмейстерський клас». *Креативно-інтеграційні* компетенції

складаються з *імпровізаційних, композиційних та проєктувальних*. За результатами констатувального експерименту стало очевидним, що саме ці компетенції сформовані не достатньо. Зауважимо, що вони слабо корелюється з навчальними планами (Рис. 2.3).

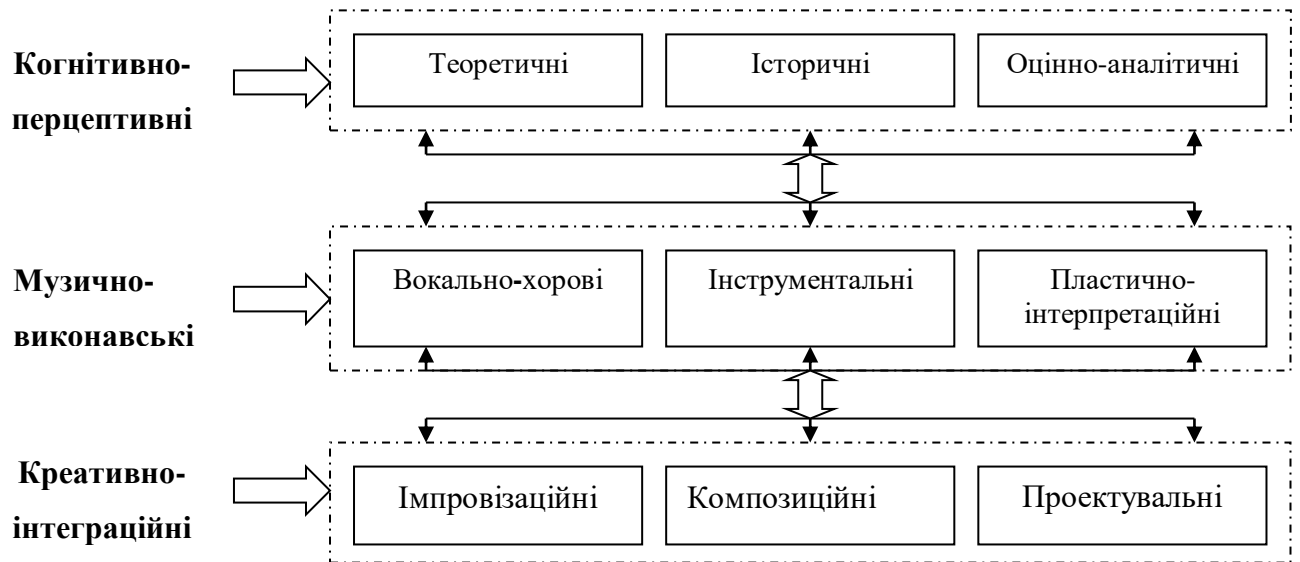


Рис.2.3. Модель фахових музичних компетенцій майбутніх учителів музики

Наголосимо, що серед музично-виконавських компетенцій майбутніх учителів музики ми вирізняємо пластично-інтерпретаційні. Пластична інтерпретація музичних творів була започаткована Е. Жак-Далькросом. Ми вважаємо її важливою складовою підготовки студентів педагогічних університетів і розпочали адаптацію європейського досвіду використання пластичної інтерпретації музичних творів в експериментальній роботі Лабораторії мистецької освіти Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка.

Аналіз галузевих стандартів за спеціальностями «Дефектологія», «Початкове навчання», «Соціальна педагогіка», «Практична психологія» засвідчив, що всі компетенції концентруються навколо основних видів музичної діяльності: слухання, виконання, композиційна творчість. Зазначимо, що здійснення кожного з цих видів діяльності повинно забезпечуватися комплексом історико-теоретичних знань та вміння оцінювати музичні явища,

формування яких в межах немусичних спеціальностей оптимально поєднати зі слуханням музики. З урахуванням вимог, зафіксованих у стандартах за вищезазначеними спеціальностями, які більш детально будуть розглянуто у розділі 2.3, загальну модель музичних компетенцій майбутніх учителів конкретизуємо у модель музичних компетенцій студентів педагогічних університетів (немусичні спеціальності) (Рис. 2.4).

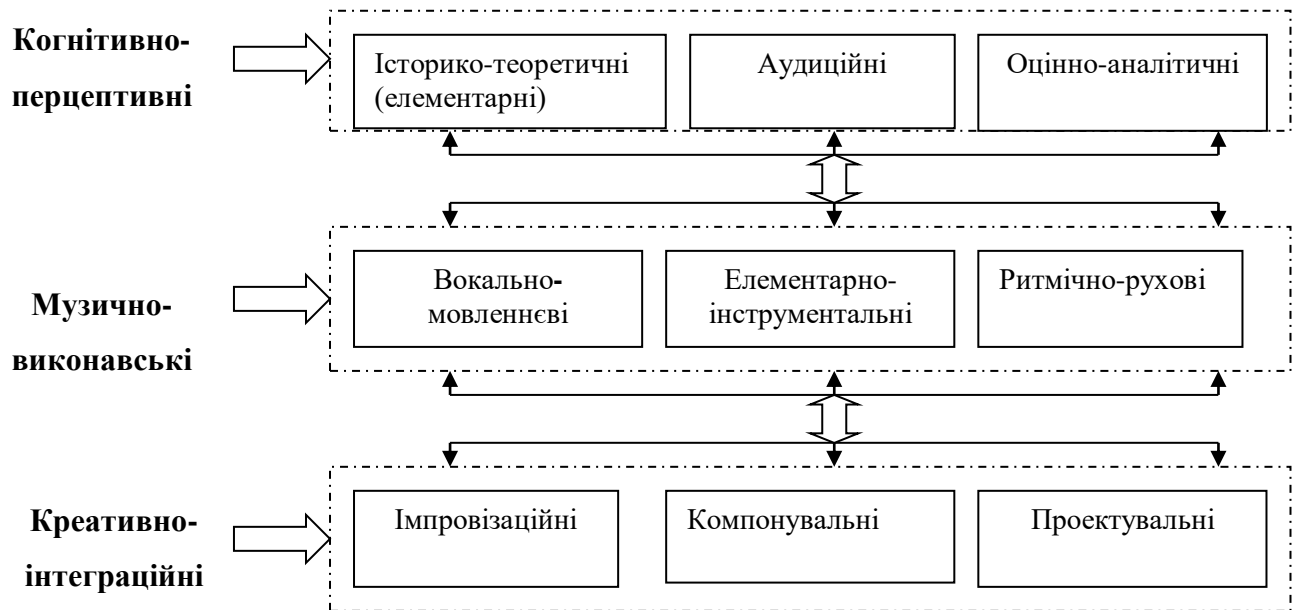


Рис. 2.4. Модель музичних компетенцій студентів педагогічних університетів (немусичні спеціальності) – МКСПУ

У підготовці фахівців спеціальностей «Дефектологія», «Початкове навчання», «Соціальна педагогіка», «Практична психологія», набувають важливості *когнітивно-перцептивні* музичні компетенції, які складаються з *історико-теоретичних (елементарних), аудиторних та оцінно-аналітичних* [221, с. 187]. Ці компетенції майбутнього вчителя немусичних спеціальностей ґрунтуються на його музичній грамотності, під якою розуміється здатність сприймати музику емоційно й осмислено як живе й образне мистецтво; здатність на слух визначати характер музики, відчувати внутрішній зв'язок між характером музики і її виконанням; критично оцінювати її, виявляючи гарний смак [72, с. 28]. Важливою складовою музичної грамотності є музична грамота.

У методиці музичного навчання так традиційно позначається «сукупність знань, яка охоплює різноманітні відомості про особливості та закономірності музичного мистецтва, засоби музичної виразності; ...про творчість композиторів і виконавців, нотний запис і термінологію» [239, с. 77].

Ми вважаємо, що зафіксовані у стандартах вимоги до вчителів немусичних спеціальностей можуть набути універсальності через музичну діяльність. Тому для виконання значної кількості завдань, які містяться у галузевих стандартах спеціальностей «Дефектологія», «Початкове навчання», «Соціальна педагогіка», «Практична психологія», необхідно залучати студентів до гри на елементарних музичних інструментах, активного слухання музики, участі у ритмічно-рухових вправах. Подані в ігровій формі, вони знадобляться фахівцям під час проведення занять з дітьми. Саме на цьому ґрунтуються *музично-виконавські* компетенції, що конкретизуємо як *вокально-мовленнєві, елементарно-інструментальні, ритмічно-рухові* [221, с. 187].

До *вокально-мовленнєвих* компетенцій майбутнього учителя немусичних спеціальностей ми відносимо: знання особливостей мовлення та його функцій; будови голосового апарату (його анатомію та фізіологію); прийомів техніки мовлення, звукоутворення; особливостей періоду мутації; правил гігієни та охорони голосу; вміння, навички та початковий досвід роботи щодо аналізування літератури з проблеми мовленнєвої культури; використання прийомів правильної техніки мовлення, а також застосування логоритмічних методів та прийомів у професійній роботі; проведення занять з використанням музично-логоритмічних вправ.

Мовлення є складовою педагогічної майстерності (ПМ) вчителя. Це інструмент професійної діяльності педагога, за допомогою якого можна розв'язати різні педагогічні завдання. Володінню мовленню як засобом професійної діяльності потрібно вчитися І.А. Зязюн визначає *педагогічну майстерність* як «комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі» [186, 58-59]. До таких властивостей науковець відносить: гуманістичну

спрямованість діяльності вчителя, його професійну компетентність, педагогічні здібності і педагогічну техніку.

Педагогічна техніка (яку зовнішня так і внутрішня) свідчить автор – «це вміння використовувати власний психофізичний апарат як інструмент виховного впливу, це прийоми володіння собою (своїм організмом, настроєм, мовленням, увагою й уявою) і прийоми впливу на інших» [186, с. 34]. Ці вміння і прийоми дають вчителеві можливість глибше, яскравіше, талановитіше виявити свою позицію і досягти успіхів у виховній роботі.

Застосування *вокально-мовленнєвих компетенцій* ми розглядаємо у двох площинах: по-перше, – це використання вокально-мовленнєвих компетенцій у професійній роботі як елемент педагогічної техніки; по-друге – як засоби педагогічного впливу з оглядом на потреби фаху (у корекційній педагогіці, логопедії тощо).

Музично-педагогічна система угорського композитора, фольклориста, педагога і просвітителя Золтана Кодая побудована на положенні, що основою музичного виховання має бути народна музика, адже вона у простій та доступній формі передає цінності національного мистецтва. З метою оволодіння музичною грамотою він на всіх рівнях навчання вважав необхідним застосовувати метод відносної ладової сольмізації, а спів рекомендував поєднувати з рівномірною ходою, ритмічним супроводом, плесканням, тактуванням метру тощо. Разом з опорою на національну інтонаційно-ладову і метро ритмічну основу, для педагогічної концепції угорського педагога характерні орієнтації на масове музичне виховання, розвиток співацько-хорових традицій європейської музичної педагогіки, а також прагнення до розширення грамотності дітей [239, с. 13]. У своїй роботі ми використовуємо елементи відносної сольмізації для формування *вокально-мовленнєвих компетенцій*.

*Елементарно-інструментальні* вміння, навички та досвід гри на них, застосування музичні інструменти, вміння, навички та досвід гри на них, застосування

прийомів гри у терапевтичних, корекційних, профілактичних та реабілітаційних цілях, навички активного музикування.

Видатний німецький композитор і педагог Карл Орф, намагаючись проникнути у таємниці природної музикальності людини, виходив з того, що кожен крок в досягненні духовного у мистецтві є водночас утвердженням його елементарної першооснови. Як свідчить О.Я. Ростовський, першоджерелом музики він вважав ритм, якому не можна навчити, але який можна вивільнити у людини як живу силу організму і всього біологічного життя [239, с. 9]. У методичному посібнику К. Орфа «Шульверк» втілені педагогічні принципи педагога та зібрані найпростіші партитури для дитячих інструментів, пісні для хорового виконання в інструментальному супроводі, вправи у вимові та декламації, ритмічні вправи, театралізовані сценки, а також рекомендації щодо залучення дітей до музики, активної творчої діяльності, яка б приносила радість і задоволення.

Основою змісту навчання і виховання методичної системи Орфа стало елементарне музикування, тобто гра на дитячих інструментах, імпровізація, спів, інсценізація. Та все ж таки завданням музичного виховання є стимулювання й спрямовування творчої фантазії, уміння імпровізувати, творити у процесі індивідуального і колективного музикування, спираючись на зв'язок музики з жестом, словом, танцем, пантомімою. А головними засобами навчання і виховання стала єдність слова, музики і руху [239, с. 9].

Ідея К. Орфа знайшла свій подальший розвиток у концепції відомого ізраїльського педагога-музиканта Батії Штраус (Batia Strauss). Активізація слухання музики за технологією ізраїльського педагога здійснюється завдяки введенню до нього інших видів музичної діяльності: рух (прості танцювальні форми), інструментальний супровід (необов'язково на фабричних інструментах), мелоречитація, фабуляризація [214, с. 10]. А. Бальцер досліджує умови адаптації концепції Б. Штраус у Польщі та пропонує свої методичні знахідки щодо активного слухання музики [308, с. 39-42, 46-48].

Серед *ритмічно-рухових* компетенцій майбутнього педагога ми виокремлюємо такі: – загальні прийоми ігрової музичної діяльності; основні положення ритмічного виховання; основні положення системи ритмічного виховання Е. Жак-Далькроза; – вміння, навички та початковий досвід роботи застосовувати логоритмічні методи і прийоми у професійній роботі; проводити профілактичні заняття з використанням музично-ритмічної та музично-ігрової діяльності, застосуванням елементарного музикування, а також сприймання музики; проводити заняття з використанням музично-ритмічних вправ; проводити музично-рухові ігри.

Н.А. Ветлугіна умовно поділяє музично-ритмічну діяльність дітей на сприйняття музики та відтворення її виразних властивостей у русі. Перша група дій пов'язана з цілісним сприйняттям музики, яке поступово диференціюється, стає більш точним, коли діти починають виокремлювати деякі засоби виразності. Друга група дій націлена на розвиток рухових навиків під час музичних ігор, хороводів, танців, під час виконання під музику різних фізичних вправ. Вчитель націлює дітей на виразне виконання рухів з метою точного відображення особливостей музичного образу [306, с. 27].

Як зазначає Г.Ю. Ніколаї, серед систем масового музичного виховання хронологічно першою з них була концепція швейцарського педагога і композитора Еміля Жак-Далькроза (1865–1950) [153, с. 5]. «Вихідним пунктом для креативності в ритміці стає творчий розум, якому підпорядковується тіло і вразлива душа. Власне в цьому і міститься сутність ...творця ритміки Еміля Жак-Далькроза. Ритміка, базуючись на рухах, що впливають з музики, активно використовує різноманітні чуттєві органи, послуговуючись мовою звуків, форми і кольору» [310, с. 32-33]

Концепція Еміля Жак-Далькроза містить у своїй структурі три взаємопов'язані опорні компоненти – ритміку, сольфеджію, імпровізацію. Ритміка виконує основоположну роль, відтворюючи музичний розвиток за допомогою рухів тіла. Саме тому методу Далькроза досить часто називають ритмікою. Сольфеджію формує слух, на базі якого удосконалюється вокальна і



рухова діяльність учнів. Імпровізація не тільки активізує музиканта під час співу і руху, але й виступає основною формою оволодіння музичними інструментами [317, с. 113-114].

Г.Ю. Ніколаї, детально розглядаючи концепцію Е. Жак-Далькроза у своїх дослідженнях, відзначає, що у первинному задумі, ритміка, разом із формуванням слуху та імпровізацією, становила нерозривну цілісність. На практиці концепція зазнала змін, головним чином у зв'язку з відокремленням мети у сфері кожної дисципліни. Враховуючи педагогічні території формування слуху та імпровізації, ритміка стала тією дисципліною, яка має на меті цілісний вплив на розвиток особистості дитини. «Одночасно інші дві дисципліни у зв'язку з високим рівнем складності дидактичного матеріалу, необхідністю володіння відповідними навичками гри на фортепіано та відповідний рівень розвитку музичного слуху, можна віднести до переліку дисциплін, спрямованих на спеціальне музичне виховання» [311, с. 21-26]. Г.Ю. Ніколаї підкреслює, що «проблема використання ідей ритміки Жак-Далькроза в українському освітньому просторі може бути вирішена з урахуванням польського досвіду адаптації цієї системи музично-естетичного виховання та професійної підготовки фахівців» [158, с. 115].

Серед багатьох елементів музичних творів, підкреслює Г.Ю. Ніколаї, з рухом найтісніше пов'язані ритм, темп та динаміка. Саме тому вони були використані Е. Жак-Далькрозом та К. Орфом у їх оригінальних системах музичного виховання. Науковець свідчить, що і *ритміка* Далькроза, і *музичний рух* Орфа складаються з двох квазіетапів. «На першому з них у процесі багаточисельних музично-рухових вправ (у тому числі у процесі фортепіанної імпровізації та гри на шумових інструментах) розвивається елементарне чуття ритму через переживання його усім тілом. На другому завдання різняться – у Далькроза це розвиток пластики як технічної основи переживання і вираження жестом і тілом емоційного змісту музичних творів і зрине відтворення їх форми, що у кінцевому підсумку формує музичне мислення; у Орфа це участь у пантомімі, танці, музичному театрі» [156, с. 305].

Музично-ритмічні заняття є частиною як освітнього процесу у загальноосвітніх школах, так і освітньо-корекційного – у спеціальних школах для дітей з особливими потребами, який націлений на різнобічний розвиток учнів та їх соціальну адаптацію. На основі аналізу педагогічної літератури ми визначили такі головні завдання музично-ритмічних занять.

1. *Естетичний розвиток дітей.* Усі види діяльності формують у дітей почуття краси. Під час правильного виконання музично-ритмічних рухів учні намагаються виразно й емоційно передати музичний образ.

2. Естетичне виховання на музично-ритмічних заняттях сприяють *моральному розвитку учнів.* Зміст навчання, методичні прийоми, що використовуються на заняттях, припускають виховання доброти у дитини.

3. *Розширення кругозору учнів.* Накопичення нових знань про роль музики у житті людини, її зв'язок з іншими видами мистецтва, про діяльність композиторів та виконавців, про народну творчість; знайомство з музичними творами та ін. потребує суттєвого розширення словарного запасу, поповнення його новою лексикою.

4. *Емоційний розвиток учнів.* Через музично-ритмічні заняття діти слухають й відтворюють музичні твори різного характеру, емоційно переживають створений образ. Виконання різних за настроєм маршів, танців, пісень викликають різноманітні емоції у дітлахів.

5. *Розвиток уяви й творчості.* Музично-ритмічні вправи, ігри сприяють постійному пробудженню учнів до творчості, імпровізації, ініціативі.

6. *Активізація розумових здібностей.* Дана форма діяльності потребує постійної уваги, спостережливості, кмітливості, розвитку пам'яті.

7. *Фізичний розвиток.* Під час занять в учнів формується правильна постава, удосконалюються рухи, їх координація. Рухова активність посилює обмін речовин, покращується діяльність нервової й серцево-судинної систем, розвивається сила м'язів й рухливість суглобів.

8. *Розвиток, корекція та реабілітація рухових здібностей, слухового сприйняття, удосконалення вимовлення* [156; 306; 328; 329].

Для виконання означених завдань у процесі викладання майбутній учитель повинен оволодіти прийомами музично-ритмічних занять у межах свого фаху.

Майбутні корекційні та соціальні педагоги, практичні психологи та вчителі початкової школи мають бути підготовленими до творчого використання музики у своїй професійній діяльності. Тому їм знадобляться *імпровізаційні* музичні компетенції (здатність до вокальної, інструментальної, ритмічно-рухової імпровізації); *компонувальні* (робота з аудіо записами музичних творів для їх використання у потребах фаху); *проектувальні* (здатність самостійно складати творчі міні-проекти), що об'єднані у *креативно-інтеграційну* складову [221, с. 187].

Таким чином, маючи музичні компетенції у своєму фаховому багажі, учителі немусичних спеціальностей зможуть якісніше вирішувати зафіксовані у галузевих стандартах завдання. Набуття музичних компетенцій стане відправним пунктом удосконалення інших предметних компетенцій, що, у свою чергу, сприятиме розширенню професійних можливостей студентів спеціальностей «Дефектологія», «Початкове навчання», «Соціальна педагогіка», «Практична психологія».

Кожна предметна компетенція на ще нижчому рівні має низку більш детальних компетенцій, до того ж, на нашу думку, можливий варіативний підхід до визначення їх кількості. Наприклад, вокально-хорова компетенція може складатися з мовленнєвої, інтонаційної, артикуляційної, артистичної тощо; слухання музики включати компетенції сприймання, аналізу; гра на музичних інструментах вмщувати інтерпретаційну, виконавську і т. п. Музичні дисципліни, які проходять студенти у вищих навчальних закладах сприяють формуванню тих чи інших музичних компетенцій на різних рівнях.

Музичні компетенції являють собою частку загально-предметних компетенцій мистецьких, крім того вони належать певному переліку навчальних компетенцій. З одного боку музичні компетенції складовою ключових компетенцій (за А. В. Хуторським): ціннісно-сміслової,

загальнокультурної, навчально-пізнавальної, інформаційної, комунікативної, соціально-трудової, особистісного самовдосконалення. З іншого – вміщують у собі часткові, більш деталізовані компетенції.

Таким чином, ми можемо констатувати, що існує два підходи до визначення компонентів музичних компетенцій: 1) виокремлення внутрішніх складових кожної окремо взятої компетенції, до яких належить віднести знання, уміння, навички, досвід, ставлення, мотивація, цінності, емоції (Програма “DeSeCo” – 2002, Л. та С. Спенсери, С.Е. Трубачеві); 2) з’ясування загальної багатокомпонентної структури компетенцій, яка враховує різні рівні змісту (класифікація їх як результат загальної освіти (О. Крисан, Л.М. Масол).

Побудовані моделі МКСПУ – це авторська концептуальна схема опису музичних компетенцій як необхідної складової фахової підготовки майбутніх корекційних і соціальних педагогів, практичних психологів та вчителів початкової школи і музики.

Модель музичних компетенцій майбутніх учителів музики включає в себе *когнітивно-перцептивні* (теоретичні, історичні, оцінно-аналітичні) компетенції, *музично-виконавські* (вокально-хорові, інструментальні, пластично-рухові), *креативно-інтеграційні* (імпровізаційні, композиційні, проектувальні). Модель музичних компетенцій майбутніх учителів немусичних спеціальностей охоплює *когнітивно-перцептивні* (історично-теоритичні (елементарні), аудиційні, оцінно-аналітичні), *музично-виконавські* (вокально-мовленнєві, елементарно-інструментальні, ритмічно-рухові), *креативно-інтеграційні* (імпровізаційні, компонувальні, проектувальні).

### 2.3. Конкретні моделі музичних компетенцій студентів немусичних спеціальностей

Аналіз галузевих стандартів (освітньо-професійної програми та освітньо-кваліфікаційної характеристики) надав можливість конкретизувати запропоновану загальну модель МКСПУ відповідно до спеціальностей: «Початкове навчання», «Дефектологія», «Соціальна педагогіка», «Практична психологія». Свої судження ми ґрунтуємо на вивченні досліджень науковців щодо розгляду характеристики та змісту різних видів музичної діяльності, науково-педагогічної літератури стосовно освітніх компетенцій, а також на вимогах до підготовки майбутніх педагогів, які виписані у складових галузевих стандартів – освітньо-професійній програмі (ОПП) та освітньо-кваліфікаційній характеристиці (ОКХ).

**«Початкове навчання».** Вплив музики на психічний розвиток людини в цілому (творчість, духовність, розум) дуже суттєвий. Це відбувається тому, що вона захоплює такі ранні сфери психіки людини, як сенсорика, моторика, емоції тощо. Цій проблемі спеціальну увагу у своїх працях приділяють Л.П. Ізмайлова та С.І. Науменко. У зв'язку з тим, відзначають науковці, що музичні здібності мають емоційно-моторну природу, вони проявляються дуже рано (іноді у два роки) та становлять начебто «фундамент» для психічного розвитку індивіда. Ми згодні з думкою авторів, що «спеціальна спрямованість музично-естетичного виховання в початковій школі, його послідовність і відповідність особливостям психічного розвитку дитини цього віку призводять до виховання в неї естетичних потреб, інтересу до різних видів художньої діяльності, художнього смаку, що так важливі для розвитку особистості» [132, с. 3-4]. На факультетах мистецтв ведеться докладна підготовка майбутніх вчителів музики. Проте вважаємо за доцільне основи музичної освіти (музичні компетенції) ґрунтовніше надавати майбутнім вчителям початкової школи, а не тільки педагогам-музикантам. Основою для таких міркувань нам послуговують нові стандарти вищої освіти, зокрема галузеві – ОПП та ОКХ.

У Додатку А (обов'язковому) ОКХ окреслені виробничі функції, типові задачі діяльності та уміння щодо вирішення типових задач діяльності, які дублюються наведеною у Додатку Б ОПП системою знань у вигляді системи змістових модулів щодо складових узагальнених структур діяльності.

Для нашого дослідження значущими стали типові завдання, що конкретизують «Освітню», «Соціально-виховну», «Розвивальну» виробничі функції: формування елементів музично-естетичної культури молодших школярів, навчання учнів основним елементам музичної культури, стимулювання та розвиток інтелектуальної сфери особистості, сприяння розвитку рухової і сенсо-моторної сфери дитини, формування дитячого колективу, забезпечення засвоєння учнями основних термінальних та інструментальних цінностей, оволодіння зразками передового педагогічного досвіду і вдосконалення педагогічної техніки тощо.

Серед основних видів музичної діяльності пропонуються такі: спів, рухи під музику, пластичне інтонування, гра на елементарних музичних інструментах, слухання музики. У той же час студенти повинні залучатися до музично-теоретичної, музично-історичної та музично-аналітичної діяльності. Тобто із переліку музичних компетенцій майбутнім вчителям початкових класів знадобляться *вокально-мовленнєві, елементарно-інструментальні, ритмічно-рухові, імпровізаційні історико-теоретичні, оцінно-аналітичні, аудиторні, компонувальні, проектувальні* (Додаток Б .1).

Предмет «Музичне виховання і основи хореографії з методикою викладання» входить до переліку навчальних дисциплін у Додатку Г (обов'язковий). Проте, подальший аналіз ОПП та ОКХ дав змогу константувати, що сформованість музичних компетенцій допоможе у здійсненні інших педагогічних завдань майбутніх учителів початкових класів. Для такого ствердження підставу нам дає розгляд різних змістових модулів Додатку Б (ОПП) та зміст умінь із Додатку А (ОКХ).

В освітньо-професійній програмі підготовки (ОПП) установлюються вимоги до змісту, обсягу і рівня освіти й професійної підготовки фахівця у

формі системи модулів змісту навчання [40, с. 102]. Як відомо, модуль – завершена частина ОПП (навчальної дисципліни, практики, державної атестації). Вона реалізується через відповідні види навчальної діяльності студента (лекції, практичні, семінарські, лабораторні заняття, самостійна та індивідуальна робота, практики, контрольні заходи, кваліфікаційні роботи). А змістовий модуль – це система навчальних елементів навчальної дисципліни, що засвоюються за допомогою відповідних методів навчання [212]. Кожний модуль складається з декількох змістових модулів.

Змістові модулі окреслюють досить широкий спектр музичних знань, вмінь, навичок, досвіду, ставлень тощо, яким повинні оволодіти студенти спеціальності «Початкове навчання»: «Хоровий спів», «Слухання музики», «Позакласна музична робота», «Музична грамотність», «Музична творчість», «Музично-дидактичні ігри», «Гра на дитячих музичних інструментах». Водночас, такі змістові модулі, як «Виникнення системи музично-ритмічного виховання» та «Ритмічні етюди» пропонують студентам «вміти забезпечувати в учнів засвоєння знань про основні види танцю (класичний, народний, бальний, сценічний, побутовий, спортивний, естрадний, модерний), складові художньої системи танцю» [333]. Тобто ритмічне виховання пропонується здійснювати через хореографічне мистецтво. Ми пропонуємо ритмічні заняття проводити на основі методики музичного виховання, зокрема, формуючи *ритмічно-рухові, елементарно-інструментальні компетенції*.

Під час проведення різноманітної музичної діяльності у майбутніх вчителів початкового навчання накопичуються теоретичні, історичні, аналітичні знання щодо музики. У той же час сприймання музики на заняттях має перманентний характер: практично усі вправи та ігри виконуються на основі її слухання. Тому ми можемо акцентувати увагу на формування у студентів спеціальності «Початкове навчання» також історико-теоретичних та оцінно-аудиційних компетенцій.

Таким чином, аналіз змістових модулів Додатку Б (ОПП) та зміст умінь Додатку А (ОКХ) зумовив можливість визнавати доцільність активного

формування музичних компетенцій майбутніх вчителів початкових класів, серед яких пріоритетними є: *вокально-мовленнєві, елементарно-інструментальні, ритмічно-рухові, компонувальні та проектувальні*.

«Дефектологія». У «Концепції Державного стандарту спеціальної освіти дітей з особливими потребами» відзначається, що діти з обмеженими фізичними і психічними можливостями мають потребу у повноцінній освіті, засвоєнні обов'язкового мінімуму загальноосвітніх знань. Це допоможе їм у перспективі забезпечити отримання відповідного соціального статусу і можливість інтегруватися в оточуюче суспільство [85, с. 2-8.]. Тому серед проблем сучасної вищої освіти потреба у підготовці висококваліфікованих кадрів (тобто фахівців з широким колом компетенцій) в сфері корекційної педагогіки має першочергове значення. На нашу думку, музичні компетенції займають важливе місце в структурі професійних компетенцій.

Потреба формування музичних компетенцій майбутніх корекційних педагогів у наукових публікаціях взагалі представлена досить обмежено, хоча музика широко застосовується у спеціальній педагогіці в корекційно-розвиваючій роботі з усіма категоріями дітей із порушеннями у розвитку (І.С. Белік, Г.А. Волкова, В.А. Гринер, В.І. Деревяннікова, О.Ф. Рау, В.І. Петрушин, О.З. Яхніна).

Л.О. Куненко відзначає відсутність спеціальностей (або курсів підвищення кваліфікації), які б могли забезпечити підготовку вчителя-предметника мистецького профілю для спеціальних шкіл-інтернатів. Науковець зауважує про те, що вчителі музики, ритміки, хореографії та інших мистецьких дисциплін, які після музично-педагогічного факультету (Інституту мистецтв) йдуть працювати у спеціальні школи-інтернати, стикаються там з цілою низкою виховних і начальних-комунікативних проблем, пов'язаних зі специфікою дефекту, а також з навчально-пізнавальними можливостями кожної категорії аномальних дітей [98, с. 160]. Куненко Л.О. пропонує ввести у музично-педагогічну практику спеціального лекційного курсу для студентів: «Методика музичної освіти в спеціальних школах-інтернатах». Головні недоліки професійної підготовки учителів музики, вважає вона, полягають у невідповідності



студентів до тих суттєвих труднощів, з якими вони стикаються в процесі навчального спілкування з даною категорією дітей. В той же час науковець зауважує: «Участь в музичній, як і в інших видах мистецьких діяльностей, дуже необхідна цій категорії дітей, тому що вона здійснює, перш за все. розвивально-пізнавальні функції, а також має значний корекційно-реабілітаційний потенціал» [98, с. 163-164].

Використання музики як ефективного засобу лікувального та корекційного впливу на психофізіологічний стан людини відомо з самих давніх часів. Практичне застосування музики має багатовікову історію (Піфагор, Платон, Аристотель, Демокріт, Авіцена, А. Кірхер, А. Понтвік та ін.). Російські вчені В.М. Бехтерев, І.М. Догель, С.С. Корсаков, Е.Ю. Логінова, І.М. Сеченов, І.Р. Торханов провели низку досліджень, які дозволили зробити висновки про благотворний вплив музики на різні системи організму: серцево-судинну, дихальну, рухову, нервову.

Видатний російський лікар, спеціаліст у галузі психіатрії, невропатології та педагогіки, І.О. Сікорський надавав великого значення у лікуванні та профілактиці заїкання вправам для голосу та мови (співам, читанню, декламації). Професор вважав за необхідне надати цим вправам «гігієнічне значення, а не лише педагогічне». Він убачав важливим «внести у розділ загальної або шкільної гігієни задачу розвитку грудної клітини, вправи голосу, розмови, читання й декламацію» [66, с. 126].

Друга половина ХХ століття відзначилася можливістю поглибленого вивчення фізіологічних реакцій організму людини у відповідь на музично-терапевтичний вплив. Розвідки у цьому напрямку виявили функціональні зміни в центральній нервовій системі (Н.Н. Захарова, В.М. Авдєєв) під час сприйняття музики; І.М. Гринькова відзначала зміни у серцево-судинній системі й нормалізації мозкового кровообігу; І.В. Темкін виявив залежність фізіологічних реакцій організму від характеру музики, тональності твору, психологічної установки, та загального стану особистості; відомий

музикотерапевт, лікар і музикант С.В. Шушарджан підтвердив ефективність використання вокалотерапії в корекції й лікуванні [115, с. 204].

У вітчизняній та зарубіжній науково-методичній літературі актуалізується проблема використання музичного мистецтва у лікувальних та корекційних цілях. На думку багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців, музикотерапія, як один з видів арт-терапії, регулює психовегетативні процеси, фізіологічні функції організму, психоемоційний стан, полегшує засвоєння нових позитивних настанов та норм поведінки, корекцію комунікативних функцій, активізацію творчих проявів (А. Вольграфт, З. Матейова, С. Машура, Ф. Орн, М. Орн, В. І. Петрушин, К. Шваббе, Х. Г. Ядіке, О. З. Яхніна та ін.). Так, науковці З. Матейова та С. Машура не тільки приймають можливість лікувального впливу музики, який позитивно позначається на патологічно змінених функціях організму, а й, передусім, використовують виховні можливості музики, за допомогою яких можна цілеспрямовано і систематично впливати на особистість з тим чи іншим захворюванням [125, с. 115 – 116]. У своїх дослідженнях І.В. Дмитрієва виокремила корекційні функції естетичного виховання та довела необхідність його системного спрямування на естетичний розвиток дітей з особливими потребами [55].

До проблеми навчання гри на фортепіано як засобу корекції різних відхилень у розвитку дитини звертається Т.Б. Юдовіна-Гальперіна. «Не середовище, збагачене інертним слуханням класичної музики, під впливом якого відбувається ефективний розвиток мозку дитини, а гра на фортепіано, ритмопальцева «гімнастика» як здійснення рефлексологічного методу для вдосконалення функцій мозку – ось та основна тема, яка пов'язана з моїми безкінечними пошуками та спостереженнями [115, с. 205]. Аналогічний підхід у вирішенні цього питання пропонує Е.Ю. Логінова. Для виокремлення корекційного ефекту у процесі навчання гри на фортепіано вона пропонує такі умови: 1. Навчання повинно починатися у ранньому віці костно-м'язова система у цьому віці найбільш пластична й знаходиться у стадії формування. 2. Педагоги-музиканти, які працюють з дітьми раннього віку повинні мати

спеціальну підготовку по фізіології й невропатології. 3. Навчання необхідно вести по спеціально розробленим для цього віку корекційно-розвиваючим методикам. Особлива увага відводиться перед постановочному періоду, зокрема елементам дихальної, рухової, пальчикової, ритмічної гімнастик [115, с. 205-206]. Ми згодні з твердженням науковця, крім того, у нашій методиці по формуванню МКСПУ пропонується використання елементів вищеназваних гімнастик, адаптованих для студентів-дефектологів. Майбутні корекційні педагоги, на нашу думку, повинні володіти низкою музичних компетенцій, які допоможуть їм у виконанні своїх професійних завдань.

Можливість використання музично-корекційних методів у музично-освітньому процесі аналізує у своїх дослідженнях російський науковець М.А. Яковлева. Вона наводить деякі музично-корекційні методи, які використовує на уроках музики в загальноосвітній школі: 1) *Музичне моделювання* (міні-програма із фрагментів класичних музичних творів) – цей метод спрямований на моделювання позитивного психоемоційного стану дитини(підняття емоційного тону або зняття надмірного збудження, тривоги); 2) *Метод ідентифікації* – прийом вільних асоціацій спрямований на установку дитиною ідентифікації з музичним героєм твору; 3) *Метод катарсичної розрядки*, сутність якого полягає підборі спеціальної музики, за допомогою якої моделюється ситуація, коли діти знову заглиблюються у знайому, проблемну ситуацію; 4) *Музичні ігри* (наприклад, «Доспівай мелодію», «Виправ помилку») сприяють активізації сприйняття музики, накопиченню інтонаційного багажу, пізнанню засобів музичної виразності й оволодінні їм [305, с. 250-251]. Як бачимо, ці методи засновані на рецептивному сприйнятті музики. На нашу думку доцільно використовувати активне слухання музики, а також урізноманітнити музичні ігри активним виконанням: рухами, грою на інструментах, співами. Студенти деяких гуманітарних спеціальностей мають оволодіти музичними компетенціями.

Серед сучасних тенденцій розвитку соціальної та мистецької педагогіки в Польщі Г. Ю. Ніколаї відзначає підсилення уваги до проблем формування

музично-терапевтичних та соціально-реабілітаційних компетенцій учителів [156, с. 348]. Науковець пропонує використовувати цей досвід у процесі підготовки вітчизняних педагогів-гуманітаріїв.

Науковець О.З. Яхніна акцентує увагу на великих можливостях музичного мистецтва щодо впливовості на розвиток підростаючого покоління, зокрема, дітей з особливими потребами, оскільки за допомогою музики у них удосконалюються не тільки унікальні, але й універсальні здібності, які реалізуються у будь-якій сфері їх діяльності [306, с. 6 - 9]. Тому дуже важливо привернути увагу майбутніх педагогів-дефектологів саме до музики та сформуванню у них необхідні компетенції.

Крім того, науковець підкреслює, що про широке використання музичного мистецтва у лікувальних та корекційних цілях. О. З. Яхніна зауважує на тому, що зовнішній вплив, пов'язаний з музикою, викликає реакцію всього організму. Це дає можливість використовувати музичні засоби у системі психосоматичних та психотерапевтичних заходів. «Музикотерапія, як один з видів артотерапії, впливає на регулює психовегетативні процеси, фізіологічні функції організму, психоемоційний стан, облегшує засвоєння нових позитивних настанов та норм поведінки, корекцію комунікативних функцій, активізацію творчих проявів» [306, с. 9]. Музика застосовується у спеціальній педагогіці у корекційно-розвиваючій роботі з усіма категоріями дітей з порушеннями у розвитку.

Впливовість музики на психічний і соматичний стан людини, на стимулювання потенційних творчих можливостей вивчали В.М. Бехтерев, В.В. Медушевський, І.М. Сеченов, С.В. Шушарджан та ін. Сучасні науковці використовують музику у спеціальній освіті. Так, З. Матейова та С. Машура проводять детальні розроблення щодо використання впливовості музики на мову: «Музика, особливо улюблена, породжує у людини певні почуття, емоції, настрої, афекти, зміни у поведінці й водночас впливає на важливі вегетативні функції, моторику, а отже, і на мову» [7, с. 87]. У галузі активної та рецептивної діяльності у музикотерапії науковці реалізують ряд методичних

принципів, серед яких є такі: рухова релаксація і злиття з ритмом музики, музично-рухові ігри і вправи, співи, гра на музичних інструментах і ритмічна декламація, дихальні вправи у супроводі з музикою [125, с. 170].

На думку автора системи музично-ритмічного виховання Е. Жак-Далькроза, саме музика з її специфічною ритмічною організацією є найефективнішим інструментом удосконалення людини, оскільки «музика є значною психічною силою», яка «через свою здатність збуджування і упорядкування спроможна врегулювати діяльність всіх ... життєвих функцій» [56]. Таким чином, не викликає сумніву впливовість музики на особистість, на загальну життєдіяльність людини.

Таким чином, наукові дослідження та педагогічна практика набули чітких орієнтацій щодо використання корекційного, терапевтичного, реабілітаційного потенціалу музики. Вона застосовується у спеціальній педагогіці у корекційно-розвиваючій роботі з усіма категоріями дітей з порушеннями у розвитку. Тому арсенал професійної компетентності майбутнього педагога-дефектолога повинен збагатитися саме музичними компетенціями.

Деталізовані дослідження ОПП та ОКХ привели до виокремлення у структурі музичних компетенцій учителя-дефектолога, які допоможуть покращити фахову підготовку студентів спеціальності «Дефектологія». Свої погляди ми ґрунтуємо на опрацюванні досліджень науковців у напрямку використання музики як джерела корекційного та терапевтичного впливу, розгляді характеристики та змісту різних видів музичної діяльності, науково-педагогічної літератури стосовно освітніх компетенцій, а також на вимогах до підготовки майбутніх фахівців педагогічних спеціальностей, які вписані у складових галузевих стандартів – освітньо-професійних програмах (ОПП) та освітньо-кваліфікаційних характеристиках (ОКХ).

Спеціальність «Дефектологія» має кілька різновидів: «Логопедія», «Тифлопедагогіка», «Сурдопедагогіка», «Корекційна педагогіка». У кожній із цих спеціальностей є свої особливості щодо нормативної частини змісту

освітньо-професійної програми. Так, в ОПП спеціальностей «Дефектологія. Сурдопедагогіка» та «Дефектологія. Тифлопедагогіка» досить активно застосовується музика у підготовці майбутніх учителів. Навіть виписані окремі модулі: «Музична стимуляція слухового і мовленнєвого розвитку», «Методика музично-художнього навчання сліпих та слабозорих». Водночас в ОПП спеціальностей «Логопедія» та «Корекційна педагогіка» використання музичної діяльності подано досить обмежено. Хоча, на наш погляд, активне її застосування допоможе у підготовці висококваліфікованого педагога [226, с. 175-176]. Аналіз галузевих стандартів по цих спеціальностях дозволив зробити деякі узагальнення щодо вимог до професійних компетенцій майбутнього педагога з урахуванням використання саме музичних компетенцій.

**«Логопедія».** Аналіз досліджень науковців у напрямку використання музики як джерела корекційного, реабілітаційного та розвивального впливу, а також вимог галузевих стандартів за спеціальністю «Дефектологія. Логопедія» зумовили необхідність виокремлення музичних компетенцій майбутніх вихователів шкільних, дошкільних та соціально-реабілітаційних закладів для осіб з розладами мовлення.

Як відомо, до галузевих стандартів вищої освіти належать: освітньо-кваліфікаційна характеристика (ОКХ) та освітньо-професійна програма (ОПП) [213, с. 660-666]. Зазначимо, що кожна виробнича функція (ОКХ) конкретизується у типових завданнях. Для нашого дослідження важливими є ті, що конкретизують *реабілітаційну, навчальну, корекційно-розвивальну та виховну* функції, а саме: формування знань щодо специфіки впровадження різними за завданнями, змістом та структурою форм ігор в логопедичній роботі; розвиток та збагачення уявлення дітей про навколишній світ, підвищення рівня їх загального розвитку; подолання недоліків мовленнєвого розвитку дітей, надання їм практичної мовленнєвої підготовки; формування знань щодо для коригування моторної сфери; формування знань для використання ігрової діяльності як провідної в навчанні дошкільників;

формування та корекція правильного мовленнєвого дихання, вимови, артикуляційних укладів, фонематичного сприймання; формування та корекція рухових, мовленнєвих, психофізичних функцій у дітей-логопатів засобами гри; забезпечення виховного напрямку роботи в процесі проведення різних видів гри дошкільників [212].

Для кожного завдання надано певний перелік умінь. Аналіз реєстру дозволив їх узагальнити. Зазначимо, що у проаналізованих галузевих стандартах за спеціальністю «Дефектологія. Логопедія» використання музичної діяльності подано незвичайно обмежено. Але даний реєстр умінь корелюється з переліком музичних компетенцій, які ми об'єднали у групи (Додаток Б.2).

Ми вважаємо, що зафіксовані у стандартах уміння набувають універсальності через музичну діяльність. Тому для виконання значної кількості завдань, які містяться в ОПП та ОКХ, необхідно залучати студентів до гри на елементарних музичних інструментах, активного слухання музики, участі в логоритмічних вправах. Подані в ігровій формі, вони знадобляться фахівцям під час проведення занять з дітьми-логопатами. Тобто майбутнім дефектологам-логопедам не завадять базові музичні знання, вміння оцінювати феномени музичного мистецтва, навички елементарного музикування, здатність здійснювати музично-педагогічний вплив з оглядом на потреби фаху, які дозволять майбутньому вихователю-логопеду бути компетентним у межах своїх професійних обов'язків. Іншими словами, вони мають набути музичних компетенцій [225, с. 12].

Зазначимо, що у стандартах зафіксовано ряд умінь щодо проведення різнопланових ігор. Наприклад: застосовувати методи та прийоми виховання моральних, естетичних та етичних якостей, уявлень та понять; формувати позитивні взаємостосунки дітей як учасників гри; володіти методами та прийомами проведення творчих ігор, а також уміти визначати особливості гри дошкільників; використовувати ігри для удосконалення фізичного, розумового, морального, естетичного та трудового виховання дітей із мовленнєвими

вадами; організувати та методично правильно керувати сюжетно-рольовими, дидактичними, рухливими іграми; володіти прийомами релаксації. На нашу думку, формування музичних компетенцій краще здійснювати у ігровій формі. Найголовнішим методом у проведенні таких занять слід вважати ігровий. У цьому плані показовими є два моменти: по-перше, гра спрощує засвоєння музичних компетенцій студентами; по-друге, ігри можна буде творчо інтерпретувати майбутнім учителям у своїй роботі з вихованцями [225, с. 13].

У контексті наших розвідок на особливу увагу заслуговують дослідження Е. Кілінської-Евертовської щодо використання ритмічних вправ у реабілітації дітей з мовленнєвими порушеннями. Базуючись на методі Далькроза, автор пропонує кілька типів музично-ритмічних вправ, серед яких *вправи на розвиток відчуття темпу музики*, які допомагають ліквідувати психомоторні порушення завдяки тренінгу точності відтворення в русі сталого або змінного музичного темпу, в результаті чого регулюється й мовленнєва функція; *вправи на розвиток відчуття звукової динаміки й тембру*, які формують вміння реагувати рухами на виразові можливості музики, її темброві й динамічні особливості залежно від фразування, тематичної образності, тобто розвивають експресію тілесної пластики, що, в свою чергу, впливає на мовленнєву експресію; *вправи на розвиток відчуття акценту в музиці і мовленні*, що пов'язані з формуванням відчуття метричного акценту, навичок слухового аналізу й контролю своїх висловлювань; *вправи на розвиток відчуття музичного ритму*, спрямовані на тілесно-пластичне відтворення різноманітних ритмічних фігур і музично-часових структур, збільшують мобільність і рухливість м'язового апарату усього тіла, в тому числі й мовно-артикуляційного [316].

Отже, ми можемо констатувати, що залучення до музичної діяльності майбутніх вчителів-логопедів, зокрема формування у них музичних компетенцій допоможе виконати як найкраще вимоги галузевих стандартів вищої освіти. Серед музичних компетенцій, які потрібні студентам, що навчаються по спеціальності «Дефектологія. Логопедія», ми виокремлюємо



такі: *вокально-мовленнєві та ритмічно-рухові*. Саме вони знадобляться їм для більш якісної фахової підготовки. Якщо сформовані не окремі вміння, а цілісні компетенції, тоді можна сказати, що підготовка дефектолога-логопеда стає якіснішою і він здатен працювати на більш високому рівні.

Майбутній учитель дефектолог-логопед повинен бути не лише знавцем фахових методик корекції, котрий володіє прийомами правильного використання музики у своїй педагогічній діяльності, володіти новими педагогічно-корекційними технологіями, серед яких не останнє місце займають музичні. Тому ми пропонуємо формувати у нього крім названих музичних компетенцій, *елементарно-інструментальні* (активне слухання музики за методом Б. Штраус).

Студенти спеціальності «Логопедія» мають залучатися до творчого використання музики у своїй професійній діяльності, у всякому разі вони мають бути до цього підготовленими. Тому їм знадобляться *імпровізаційні* музичні компетенції (здатність до вокальної, інструментальної, рухово-ритмічної імпровізації); *компонувальні* (робота з готовим музичним матеріалом для використання музики у потребах фаху); *проектувальні* (здатність самостійно скласти творчі міні-проекти).

Вартісною для майбутніх вихователів-логопедів є когнітивна складова музичних компетенцій, а саме *теоретичні, історичні, та оцінно-аналітичні* здатності, що виявляється у вихованні музичної грамотності, під якою розуміється здатність сприймати музику як живе і образне мистецтво, здатність на слух визначати характер музики, здатність сприймати музику емоційно й осмислено, критично оцінюючи її, виявляючи хороший смак. А також її складову музичну грамоту.

Отже, ми виокремлюємо когнітивно-перцептивну групу музичних компетенцій (*теоретичні, історичні, та оцінно-аналітичні*); музично-виконавську (*вокально-мовленнєві, елементарно-інструментальні, рухово-ритмічні*); та креативно-інтегративну (*імпровізаційні, компонентальні,*

*проектувальні*). Пріоритетними вважаємо ***ритмічно-рухові, вокально-мовленнєві, компонувальні та проектувальні***.

Таким чином, маючи музичні компетенції у своєму фаховому багажі, вихователі зможуть якісніше вирішувати зафіксовані у стандартах завдання. Набуття музичних компетенцій може стати відправним пунктом удосконалення інших предметних компетенцій, що, в свою чергу, сприятиме розширенню професійних можливостей студентів спеціальності «Дефектологія. Логопедія».

***«Корекційна педагогіка»***. Пошуки оптимальних методів формування музичних компетенцій майбутніх корекційних педагогів зумовлюють необхідність аналізу кожної виробничої функції, яка зафіксована у галузевих стандартах. Так, серед завдань діяльностей *реабілітаційної, навчальної, освітньо-гностичної, виховної* функцій вартують уваги низка умінь, якими повинні оволодіти студенти спеціальності корекційна педагогіка.

Перелік завдань: розвиток рухової активності і фізичних якостей; розвиток і корекція тонкої моторики; розвиток основних функцій розвитку мовлення (комунікативної, пізнавальної, регуляції діяльності); корекція інтелектуальних і когнітивно-емоційних процесів; формування у дітей якості повноцінної особистості; виховання у дітей мовленнєвої поведінки; виховання у дітей естетичних, морально-етичних якостей особистості, навичок культурної поведінки; формування знань про організацію та керівництво іграми дошкільників; ознайомлення з позитивним педагогічним досвідом і впровадження його в педагогічну діяльність; формування знань для корегування моторної сфери; виправлення вад мовлення у дітей.

Майбутній учитель-дефектолог напрямку корекційна педагогіка повинен бути не лише знавцем корекційних методів, а й майстром музично-педагогічних методик, котрий володіє прийомами правильного використання музики у своїй педагогічній діяльності, володіти новими педагогічно-корекційними технологіями, серед яких не останнє місце займають музичні. Тому ми пропонуємо формувати у нього такі музичні компетенції – ***вокально-***

*мовленнєві, ритмічно-рухові, елементарно-інструментальні, компонувальні, проектувальні.* (Додаток Б.3). Зауважимо, що *аудиційні, історико-теоретичні та оцінно-аналітичні* музичні компетенції є основою для надбання усіх вищеназваних компетенцій.

*«Тифлопедагогіка».* Аналіз складові галузевого компонента державних стандартів вищої освіти – ОКХ та ОПП випускника вищого навчального закладу щодо вимог до змісту освіти та навчання майбутнього дефектолога-вихователя шкільних, дошкільних та соціально-реабілітаційних закладів для осіб з вадами зору стандартів показав, що підвищенню якості виконання певних установ допоможуть можливості музичного навчання. А музичні компетенції на завадять майбутнім тифлопедагогам у роботі з дітьми, що мають різні форми зорових порушень.

Згідно зі стандартами до *навчальної, виховної, корекційно-розвивальної, соціально-педагогічної, комунікативної, освітньо-гностичної* виробничих функцій відносяться серед інших ті типові завдання, у виконанні яких можуть зайняти належне місце музичні компетенції: виховання правильної звуковимови мовлення; розвиток сюжету гри у сліпих та слабозорих дітей; навчання сліпих та слабозорих дітей рухливих ігор; педагогічне керівництво ігровою діяльністю на етапі переходу від гри до навчання; формуванні в учнів системних знань про історію виникнення та розвитку музики і танцю; формування в учнів знань про теоретичні засади ритміки та її значення для корекції вторинних відхилень у дітей з вадами зору; формування в учнів понять про рухи та засоби музичної виразності; виховання у сліпих та слабозорих учнів оптимізму, прагнення досягати високих рубежів у житті; формування дитячого колективу; формування в учнів умінь та навичок творчої естетичної діяльності; формування в учнів аудіативних умінь; розвиток моторики та координації рухів рук; формування в учнів уяви; формування в учнів навичок спілкування; забезпечення різнобічного розвитку особистості; формування комунікативних навичок в учнів під час викладання; формування знань для корегування моторної сфери. Кожне завдання конкретизується

переліком умінь, які корелюються з реєстром музичних компетенцій. Аналіз списку дозволив їх типізувати та об'єднати у групи (Додаток Б.4).

У стандарті зафіксовано низку змістових модулів, що враховують деякі елементарні музичні знання, вміння, навички, досвід, ставлення тощо, якими повинні оволодіти студенти спеціальності «Тифлопедагогіка»: Методика проведення занять з ритміки; Зміст навчання ритміки; Зміст методики розвитку рухів у дітей з вадами зору; Корекція рухів у дітей з глибокими порушеннями зору; Методика музично-художнього навчання сліпих та слабозорих; Корекція розвитку рухової сфери. Перелічені модулі напряму пов'язані з необхідністю ефективного музичного навчання. Пов'язання музики з рухом, підбирання музики та складання комплексу вправ згідно завдань, застосування передових методик та музично-ритмічних ігор – такий спектр завдань можна виконати тільки при наявності сформованих музичних компетенцій майбутніх тифлопедагогів: ***вокально-мовленнєвих, елементарно-інструментальних, ритмічно-рухових.***

Низка модулів опосередковано пов'язана з музичною діяльністю: Всебічний розвиток особистості з вадами зору; Формування комунікативних умінь; Розвиток кінестетичних відчуттів; Конкретизація предметних уявлень та збагачення змістовної сторони мови. Активізація роботи у цьому напрямку вимагає широкого застосування різних прийомів та методів, серед яких запропоновані нами музичні ігри та забави, проведення яких зумовляють сформовані музичні компетенції: ***вокально-мовленнєві, елементарно-інструментальні, аудиторні, ритмічно-рухові.***

Таким чином, детальний аналіз складових галузевих компонентів державних стандартів вищої освіти – освітньо-кваліфікаційної характеристики (ОКХ) та освітньо-професійної програми (ОПП) зі спеціальності «Дефектологія. Тифлопедагогіка» показав можливість активного використання музичних компетенцій у загальній підготовці фахівців для більшої освіченості у своїй спеціальності. Серед музичних компетенцій ми виокремлюємо: ***елементарно-інструментальні, вокально-мовленнєві, ритмічно-рухові,***

*аудиційні, компонувальні, проектувальні.* Серед додаткових пропонуємо: *історико-теоретичні, аудиторійні, імпровізаційні.*

*«Сурдопедагогіка».* У дітей з порушеннями слуху існує інформаційне обмежування про навколишній світ, що створює особливі умови для їх розвитку. На сьогодні діти з порушенням слуху отримують однакову освіту з тими, хто чує в умовах спеціально організованого або інтегрованого навчання [306, с. 38]. Специфічність складання освітньо-корекційного процесу у спеціальних школах проявляється у тому, що у єдності вирішуються завдання пропедевтичного характеру, які націлені на загальний і мовленнєвий розвиток учнів, їх підготовку до свідомого оволодіння системою шкільних та необхідних для життя знань та вмінь [306, с.41]. Це зумовлює особливості компетентності фахівців-педагогів, які працюють у відповідних школах. Стандарти вищої освіти окреслюють зміст, обсяг та рівень освітньої та професійної підготовки майбутнього вихователя-сурдопедагога.

Із метою поглиблення певних аспектів фахової виучки студентів, які навчаються по спеціальності «Сурдопедагогіка», пропонуємо розглянути реалізацію деяких вимог, зафіксованих у складових галузевих стандартів (ОКХ та ОПП), через призму використання музики. На нашу думку, для ефективного виконання низки завдань діяльності кожної виробничої функції можна залучити сформовані музичні компетенції майбутніх дефектологів-сурдопедагогів. За І.С. Белік, музика – «одна з обов'язкових форм реабілітації емоцій, руху, слуху, ритму й голосу дитини» [14, с. 11].

У даному випадку для нашого дослідження важливими є такі виробничі функції (ОКХ): *навчальна, виховна, комунікативна, корекційно-розвиваюча, освітньо-гностична.* Вони конкретизуються у конкретних типових завданнях, для вирішення яких, на нашу думку, можна застосовувати різні види музичної діяльності та формувати у студентів музичні компетенції: оволодіння учнями прийомами і видами роботи з розвитку мовного слуху як базою для формування мовлення і його використання у навчально-виховному процесі; формування та автоматизація елементарних вимовних умінь; формування

дитячого колективу; формування в учнів умінь та навичок творчої діяльності; забезпечення різнобічного розвитку особистості; формування звуковимови; формування в учнів комунікативних умінь; розвиток в учнів слухання і мовлення; формування в учнів позитивного ставлення до комунікації; формування знань для корегування моторної сфери. Ці завдання конкретизуються у змістових модулях. Наприклад, «Знання артикуляції звуків, їх зображень та опису, особливостей слухового та тактильно-вібраційного сприймання»; «Мовленнєве дихання та його удосконалення»; «Музична стимуляція слухового і мовленнєвого розвитку».

Зазначені типові завдання діяльності уточнюються у переліку умінь, які необхідні студенту для їх розв'язання. У Додатку Б.5 подано вибірккову інформацію щодо певних паралелей між окремими уміннями та музичними компетенціями: *вокально-мовленнєвими, ритмічно-руховими, елементарно-інструментальними, аулиційними та ін.*

Перелічені завдання можуть бути виконані у разі сформованості музичних компетенцій студентів, які навчаються за спеціальністю «Сурдопедагогіка». *Вокально-мовленнєві, ритмічно-рухові, аудиторні, елементарно-інструментальні, компонувальні, проєктувальні* компетенції допоможуть вихователям реалізувати такі завдання: навчити вихованців виразному вимовлянню, чіткій артикуляції, тривалому економічному видиху та ін. Групові музичні ігри сприяють здійсненню багатьох завдань. Ми вже відзначали впливовість музики на реабілітацію слуху, ритму, голосу та ін. Тому зауважимо, що всі перелічені вище музичні компетенції можуть сприяти виконанню завдань навчально-виховного процесу.

Таким чином, аналіз складових галузевих стандартів – освітньо-кваліфікаційної характеристики та освітньо-професійної програми – дозволяє констатувати необхідність комплексного використання музичних компетенцій у майбутній роботі вихователя-сурдопедагога. Одним із головних чинників професійної підготовки такого спеціаліста має стати музичний напрям, що дасть можливість через спів, елементарне музикування, рух під музику

реалізувати вимоги освіти та суспільства. Набуті студентами музичні компетенції сприятимуть розширенню педагогічного кругозору майбутніх спеціалістів сурдопедагогіки, допоможуть у проведенні комплексних занять, спрямованих на розвиток та реабілітацію дітей з вадами слуху.

**«Практична психологія».** Розглянемо зміст умінь, що повинні забезпечуватись комплексом знань, які перелічені у складових галузевих стандартів – ОПП (Додаток Б) та ОКХ (Додаток А) за спеціальністю «Практична психологія» [212].

Корекційна, розвиваюча, профілактична та ін. виробничі функції орієнтує викладачів педагогічних університетів сприяти набуттю студентами характерних вмінь. Виконанню низці завдань можуть зарадити сформовані музичні компетенції. Серед завдань діяльності, на нашу думку, заслуговують уваги такі: компенсувати деструктивний вплив недоліків виховання на становлення дитячої психіки; сприяти особистісному зростанню учасників консультативного та психокорекційного процесів; активізувати розвиток загальних та спеціальних здібностей, особистісний розвиток учасників педагогічного процесу; сприяти психічному розвитку суб'єкта з обмеженими можливостями; забезпечувати адекватність корекційного процесу особливостям соціально-психологічної проблематики.

Зазначені типові завдання діяльності уточнюються у переліку умінь, які необхідні студенту для їх розв'язання. У Додатку Б.6 подано вибірккову інформацію щодо певних паралелей між окремими уміннями та музичними компетенціями майбутніми практичними психологами.

Серед назв змістових модулів, що забезпечують формування вмінь є такі: арттерапевтичний процес та його системний опис; арттерапевтична робота з дітьми та підлітками; арттерапевтична робота з людьми похилого віку; арттерапевтична робота з людьми, що страждають на нервові та психічні розлади; арттерапевтична робота з людьми, що є жертвами насильства; арттерапевтична робота з людьми, що мають суїцидальні наміри, страждають від депресії тощо; основні напрямки арттерапії; музикотерапія і танцювальна

терапія; казкотерапія; лялькотерапія; основні види і форми ігротерапії. На сьогодні виокремлюють розмаїття видів терапії. Серед них: музикотерапія – терапія музикою; кінезотерапія – терапія через рухові вправи; естетотерапія – через контакт з прекрасним; забавотерапія – терапія за допомогою гри. Музичні компетенції, зокрема *вокально-мовленнєві, елементарно-інструментальні, ритмічно-рухові, аудиторійні, оцінно-аналітичні*, а також ігри та забави, створені на методах комбінації різних видів музичної діяльності, забезпечать виконання завдань, пов'язаних з використанням атр-методик. Отже, система умінь, яка забезпечує виконання вище наведених типових завдань, найбільшим чином стосується майстерністю використовувати засоби різних видів арт-терапії, серед яких можна назвати ті, що пов'язані з музичними видами діяльності, а точніше з певними музичними компетенціями.

Проведена нами експертиза ОПП та ОКХ дозволяє відзначити, що окремі уміння практичного психолога можуть забезпечити *імпровізаційні, компонувальні та проектувальні* музичні компетенції. Імпровізаційні компетенції (вокальні, ритмічні, виконавські імпровізації) формуються на базі вокально-мовленнєвих, ритмічно-рухових, елементарно-інструментальних, як втілення творчої активності студента. Компонувальні компетенції забезпечать здатність фахівця працювати з готовим музичним матеріалом. А наявність проектувальних компетенцій достачить вільне володіння засвоєним матеріалом та спроможність складати на його основі творчі міні проекти, що у свою чергу підніме фахову компетентність майбутнього практичного психолога на більш вищу сходинку. Зауважимо, що *історико-теоретичні* музичні компетенції є обов'язковими у навчальному процесі як підвалина для надбання усіх інших компетенцій. Майже усі вправи, ігри та забави повинні проводитися на музичному матеріалі, що зумовлює активне сприймання різножанрових творів.

**«Соціальна педагогіка».** Розглянемо зміст умінь, що повинні забезпечуватись комплексом знань, які перелічені у складових галузевих стандартів – ОПП (Додаток Б) та ОКХ (Додаток А) за спеціальністю «Соціальний педагог» [212]. Зважаючи на те, що ряд умінь у різних



виробничих функціях має подібний зміст, ми випускаємо дублюючі моменти з переліку складових стандартів.

*Гностична, соціально-терапевтична, комунікативна, організаторська, попереджувально-профілактична* виробничі функції об'єднують у собі низку типових завдань діяльності. Ми виокремлюємо ті, у виконанні яких можуть зайняти належне місце музичні компетенції: впроваджувати нові педагогічні технології, різні форми інновацій у соціально-педагогічному процесі; формувати етичні засади комунікативної діяльності; будувати спілкування на принципах гуманізації; визначити пріоритетні напрями діяльності; визначити оптимальні шляхи організації різних видів діяльності груп у мікросоціумі; застосовувати ефективні форми соціально-профілактичної роботи; усвідомлювати проблеми соціально-терапевтичної допомоги. Уміння, які конкретизують данні завдання ми подаємо у таблиці разом з пропонуючими музичними компетенціями (Додаток Б.7):

Таким чином, майбутній соціальний педагог повинен мати ґрунтовну підготовку для виконання вищеназваних завдань. На нашу думку, сформовані музичні компетенції (*ритмічно-рухові, вокально-мовленнєві*) стануть важливою віхою у методичній, культурологічній, творчій підготовці спеціаліста цієї галузі. Це здійснюється з урахуванням можливого безпосереднього використання елементів музичної діяльності.

У змісті умінь, які забезпечують виконання окремих завдань, наголошується на забезпеченні творчого саморозвитку особистості майбутнього соціального педагога. Ми вважаємо, що сформовані музичні компетенції сприятимуть цьому процесу, зокрема *імпровізаційні, проектувальні, компонувальні*. У стандарті надається велика увага сценічному дійству, артистичним умінням, зовнішній і внутрішній техніці. До зовнішньої техніки належить серед інших виразне мовлення. На нашу думку, для виконання подібних вимог необхідними стануть *вокально-мовленнєві* компетенції, які сприятимуть засвоєнню правильної постави, вірного дихання, чіткій артикуляції та ін.

Зміст умінь майбутнього соціального педагога спрямований на підготовку спеціаліста, який повинен працювати з дітьми та молоддю. В той же час, вимоги до майбутнього фахівця щодо роботи з людьми похилого віку практично відсутні. У галузевому стандарті пропонується досліджувати та використовувати практичний досвід зарубіжних країн підготовки та діяльності соціальних працівників, як то США, Японії, Іспанії, Франції та ін. На нашу думку, вагомим внеском у підготовку майбутнього соціального педагога стане польський досвід щодо створення Університетів третього віку, де займаються проблемами людей похилого віку. Сьогодні ці інституції потребують спеціалістів, які б могли використовувати валеологічний та соціально-реабілітаційний потенціал музики та мистецтва в цілому в педагогічній роботі з пенсіонерами [156, с. 303].

Як зазначає Г.Ю. Ніколаї, для слухачів цього закладу досвідченими педагогами вищої школи на основі особистого науково-педагогічного досвіду створюються експериментальні робочі програми, де використовуються активні музичні технології. Автор накреслює перспективу розвитку таких установ. На думку науковця, «у недалекому майбутньому процес набуття потрібних для цієї роботи компетенцій, пройшовши стадію спеціальних короткотермінових курсів, семінарів і конференцій, переміститься на університетський напрям *педагогіка*, стане органічною компетенцією майбутніх соціальних педагогів» [156, с. 304]. Г.Ю. Ніколаї наголошує на важливості окремої властивості музики знімати напругу та гармонізувати психіку, що вкрай необхідно в умовах сучасного життя, сповненого різноманітних загроз і стресів. «Танок і рух під музику стає для людей похилого віку формою, яка дозволяє уникнути гіподинамії, укріплює віру у свої сили, надає можливість налагодити міжособистісні контакти. Музика, гра і танок як терапевтично-профілактичний засіб відроджують відчуття молодості в «осінній» період життя» [156, с. 304].

Зважаючи на досвід польських науковців, ми пропонуємо активно залучати студентів спеціальності «Соціальна педагогіка» до активного знайомства з соціально-реабілітаційним потенціалом музики. Іншими словами

формувати у них музичні компетенції, наявність яких значно розширить спектр професійних можливостей майбутніх соціальних педагогів. Серед музичних компетенцій студентів цієї спеціальності ми виокремлюємо: *ритмічно-рухові, вокально-мовленнєві, елементарно-інструментальні, аудиторні*. Як ми зазначали вище, *історико-теоретичні, імпровізаційні, проектувальні, компонувальні* музичні компетенції є неодмінними у навчальному процесі як основа набуття інших компетенцій. Майже усі вправи, ігри та забави повинні проводитися на музичному матеріалі, що зумовлює активне сприймання творів.

Таким чином, зважуючи на вимоги галузевих стандартів ми конкретизуємо структурну модель музичних компетенцій студентів педагогічних університетів для спеціальностей «Дефектологія», «Початкове навчання», «Соціальна педагогіка», «Практична психологія» з оглядом на потреби фаху.

### Висновки до другого розділу

1. Результати детального аналізу наукової літератури свідчать, що одним із найважливіших загальнонаукових методів пізнання є моделювання. Цей метод застосовується у сфері педагогічної діяльності як універсальний засіб вивчення, дослідження та експериментальних перетворень явищ та процесів. Для репрезентації музичних компетенцій в наочній структурі та розкритті їх визначальних властивостей було створено загальну модель музичних компетенцій. У процесі її подальшої конкретизації доведено, що ця модель повинна відповідати вимогам галузевих стандартів вищої освіти (освітньо-кваліфікаційній характеристиці та освітньо-професійній програмі).

2. Компонентний склад музичних компетенцій визначено з огляду на найбільш актуальні види музичної діяльності (*музично-слухацьку, музично-виконавську та музично-композиційну*), які за результатами контентного аналізу конкретизовано таким чином: а) слухання (сприймання) музичних

творів, їх аналіз та оцінка; б) вокально-хорова робота, гра на музичних інструментах, пластична інтерпретація творів композиторського мистецтва; в) складання музики, імпровізація, інсценізація, театралізація та музичні ігри. Відповідно до цих видів діяльності *когнітивно-перцептивний, музично-виконавський та креативно-інтеграційний компоненти* загальної моделі музичних компетенцій наповнюються конкретними компетенціями у моделі фахових музичних компетенцій майбутніх учителів музики та моделі музичних компетенцій студентів педагогічних університетів немусичних спеціальностей (МКСПУ).

3. Модель фахових музичних компетенцій майбутніх учителів музики – містить такий перелік компетенцій: теоретичні, історичні та оцінно-аналітичні (*когнітивно-перцептивний компонент*); вокально-хорові, музикувальні, пластично-рухові (*музично-виконавський компонент*); імпровізаційні, композиційні, проектувальні (*креативно-інтеграційний компонент*).

Модель МКСПУ містить такий перелік компетенцій: історико-теоретичні, аудиторні, оцінно-аналітичні (*когнітивно-перцептивний компонент*); вокально-мовленнєві, елементарно-інструментальні, ритмічно-рухові (*музично-виконавський компонент*); імпровізаційні, компонувальні, проектувальні (*креативно-інтеграційний компонент*). Подальша конкретизація моделей передбачала складання відповідного переліку, до якого були включені ті педагогічні спеціальності, ефективність реалізації змісту яких значно підвищувалася за наявності у фахівця певних музичних компетенцій. Доведено, що найбільш органічно ці компетенції доповнюють підготовку майбутніх учителів початкового навчання, соціальних і корекційних педагогів, а також практичних психологів.

4. Аналіз галузевих стандартів (ОКХ та ОПП) дав змогу конкретизувати модель МКСПУ стосовно таких спеціальностей: «Початкове навчання», «Дефектологія», «Соціальна педагогіка», «Практична психологія». Подальша деталізація окресленої моделі дозволила виокремити музичні компетенції для студентів кожної спеціальності з оглядом на потреби фаху. А саме: «Початкове

навчання» – вокально-мовленнєві, елементарно-інструментальні, ритмічно-рухові, компонувальні, проектувальні; «Дефектологія. Логопедія» – вокально-мовленнєві, ритмічно-рухові, компонувальні, проектувальні; «Дефектологія. Корекційна педагогіка» – вокально-мовленнєві, елементарно-інструментальні, ритмічно-рухові, компонувальні, проектувальні; «Дефектологія. Тифлопедагогіка» – вокально-мовленнєві, елементарно-інструментальні, ритмічно-рухові, аудиторійні, компонувальні, проектувальні; «Дефектологія. Сурдопедагогіка» – вокально-мовленнєві, елементарно-інструментальні, ритмічно-рухові, аудиторійні, компонувальні, проектувальні; «Практична психологія» – вокально-мовленнєві, елементарно-інструментальні, ритмічно-рухові, аудиторійні, оцінно-аналітичні; «Соціальна педагогіка» – вокально-мовленнєві, елементарно-інструментальні, ритмічно-рухові, аудиторійні.

Процес формування музичних компетенцій студентів педагогічних університетів потребує експериментального дослідження, про що йдеться у наступному розділі.

### РОЗДІЛ 3

## ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНИХ КОМПЕТЕНІЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НЕМУЗИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

### 3.1. Діагностика рівнів сформованості музичних компетенцій студентів педагогічних університетів

Дослідження проблеми формування музичних компетенцій студентів педагогічних університетів неможливе без педагогічної діагностики цього процесу, оскільки його результативність значною мірою залежить від визначення рівня володіння студентами основами теорії та історії музики і здатності сприймати й оцінювати твори музичного мистецтва; наявності у них системи виконавських умінь та навичок (вокальних, інструментальних, рухових); міри здатності студентів до музично-творчої діяльності. З метою дослідження проблеми формування МКСПУ нами було розроблено програму і методику наукового пошуку. У процесі дослідно-експериментальної роботи вносились корективи, уточнення, доповнення.

Наголосимо, що в контексті підвищеної уваги до якості вищої освіти особливого значення набуває питання розроблення відповідного діагностичного інструментарію. У розробках С.С. Вітвицької, С.У. Гончаренко, М.О. Лазарева, Л.М. Масол, В.Ф. Орлова, Г.М. Падалки, О.П. Рудницької та ін. закладено глибоке теоретичне підґрунтя щодо вимірювання якісних характеристик певного рівня навчальних досягнень студентів в галузі музичного мистецтва [21; 34; 38; 44; 104; 117; 123; 173; 179; 241]. Аналіз сучасної науково-педагогічної літератури показав, що побудова критеріального апарату визначається у відповідності до змісту компонентної структури досліджуваного явища. Саме такий підхід простежується у дослідженнях І.М. Боднарук, О.П. Бурської, Н.М. Згурської, В.В. Мішеченко, С.В. Олійник, Ю.О. Ростовської [21; 31; 68; 141; 169; 237].

В дисертаціях останніх років актуалізуються опрацювання в ракурсі визначення критеріїв компетентності майбутніх учителів музики, зокрема, сформованості комунікативної компетентності (Є.М. Проворова) [207], фахової компетентності (М.А. Михаськова) [139]. Проте проблема діагностики стану музичних компетентцій майбутніх учителів немусичних спеціальностей ще не отримала належної уваги науковців.

Аналіз наукової літератури дозволяє зробити висновок про те, що діагностика сформованості необхідних професійних якостей майбутніх учителів стосується у переважній більшості знань, умінь або навичок (Т.В. Борисова, Г.П. Панченко). У той самий час у стандартах вищої освіти віддзеркалюються нові вимоги суспільства та держави до формування компетентнісної моделі фахівця (освітньо-кваліфікаційна характеристика – ОКХ), яка має бути трансформована у модель підготовки цього фахівця (освітньо-професійна програма підготовки – ОПП), що вміщують у собі таку інтегративну характеристику, як *компетенції*. Існуючі дослідження допомогли нам розробити діагностичний інструментарій для визначення сформованості музичних компетенцій студентів педагогічних університетів.

Термін «діагностика» є утвореним від двох грецьких коренів – *dia* та *гнозис* – і тлумачиться як «розпізнавальне пізнання». На думку О.П. Рудницької, для його реалізації «застосовуються науково обґрунтовані критерії художнього розвитку особистості, що дають змогу простежити динаміку педагогічного процесу, зосередити увагу на окремих недоліках та окреслити своєрідну схему подальшої роботи в цьому напрямі» [241, с. 280]. Музичні компетенції є складовою художнього розвитку особистості, тому в нашому дослідженні потрібно визначити критерії та показники їх діагностування з метою виявлення умов і засобів підвищення кваліфікаційного рівня студентів.

Термін «критерій» (від грецьк. *kriterion* - засіб для судження) у словниковій літературі визначається як «ознака, на основі якої здійснюється оцінка, визначення або класифікація чого-небудь, мірило оцінки» [259, с. 656].

А.О. Івченко у «Тлумачному словнику української мови» надає наступну характеристику цього поняття: «підстава для оцінки чогось (з лат. *criterium* “розрізнення”)» [71, с. 200]. С.У. Гончаренко в «Українському педагогічному словнику» дає таке тлумачення поняття «критерії статистичні»: «ще – (пер. з грец. мови «критерій» - засіб переконання, мірило) показники, які поєднують у собі методи розрахунку, теоретичну модель розподілу і правила прийняття рішення про правдоподібність нульової або однієї з альтернативних гіпотез» [44, с. 181].

У науковій педагогічній літературі однозначного трактування поняття „критерій” не існує. До того ж професійна діяльність педагога має тенденцію до постійних змін, зумовлених часом, що передбачає варіативність підходів до визначення сутності феномена. М.О. Лазарєв розглядає критерій як міру, «за допомогою якої встановлюється якість того чи іншого явища. «Прикладання» критерію до якогось процесу чи одержання результату і є тією процедурою, за допомогою якої ми ставимо ОЦІНКУ» [105, с. 172].

С.С. Вітвицька стверджує, що в основу визначення рівнів навчальних досягнень, загальних критеріїв їх оцінювання та відповідних оцінок можуть бути покладені характеристики структурних компонентів навчальної діяльності, зокрема, змістового, операційно-організаційного та емоційно-мотиваційного: змістовий компонент – знання про об’єкт вивчення, обсяг знань визначений навчальними програмами, державними стандартами; операційно-організаційний – дії, способи дій (вміння, навички), а також такі характеристики діяльності, як правильність та самостійність виконання; емоційно-мотиваційний компонент – ставлення до навчання, його характер і сила, дієвість, сталість [38, с. 187-188]. На думку науковця, важливим є те, що увага педагогів акцентується не тільки на необхідності озброєння студентів певною сумою знань, умінь та навичок, а й на обов’язковій сформованості певних компетенцій [38, с.192].

Ф.Г. Ялалов вважає, що компетентнісний підхід орієнтований, перш за все, на досягнення певних результатів, надбання вагомих компетенцій, підкреслюючи, що компетенції формуються у процесі діяльності і заради майбутньої професійної діяльності [337]. І.В. Соколова наголошує, що в



результаті реалізації змісту вищої педагогічної освіти випускники освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» набувають сукупності компетенцій, «рівень сформованості яких й визначає здатність майбутнього вчителя до виконання різних видів діяльності» [262, с. 6].

Критерії оцінювання художніх компетенцій вчителя мистецьких дисциплін розглядають О.П. Рудницька та В.Ф. Орлов. О.П. Рудницька виділяє три групи критеріїв педагогічної діагностики художнього розвитку особистості: 1) ті, що характеризують «художньо-естетичний кругозір, знання і досвід спілкування з мистецтвом, своєрідність художніх інтересів і потреб, характерні риси поведінки у різних ситуаціях художнього спілкування»; 2) критерії «естетичної оцінки учнями мистецьких творів, їх здатність до емоційного співпереживання художньому образу, емпатичного проникнення у задум автора, навички аналізу та інтерпретації художнього твору»; 3) критерії «самооцінки учнями свого естетичного ставлення до мистецтва, до себе як суб'єкта художнього спілкування» [241, с. 281-282].

Систему критеріїв професійного становлення студентської молоді В.Ф. Орлов будує від загальних до часткових, що ґрунтуються на змісті компонентної структури досліджуваного феномена. До загальних науковець відносить групи критеріїв особистісного професійного розвитку майбутніх учителів мистецьких дисциплін – емоційно-мотиваційні, нормативно-регулятивні та поведінково-процесуальні [174, с. 19].

Науковець Л.М. Масол зауважує, що останнім часом в оцінюванні ефективності педагогічної системи загалом і навчального процесу зокрема зростає значущість «інтеграційного критерію результативності освіти – компетентності, що охоплює змістовий (знання), процесуальний (уміння), аксіологічний (цінності, орієнтації), креативний (творчість) компоненти» [123, с. 9]. У своїй праці «Вивчення музики в 5-8 класах» автор підкреслює, що об'єктами перевірки та оцінювання результатів музичної освіти мають стати: здатність учнів сприймати, розуміти, аналізувати музичні твори та інтерпретувати їх художньо-образний зміст, висловлюючи

власне емоційно-естетичне ставлення; вміння і навички практичної музичної діяльності (відтворення за зразком), досвід самостійної та творчої діяльності (застосування набутих знань і вмінь у змінених, зокрема проблемно-пошукових ситуаціях); обізнаність у сфері мистецтв, тобто елементарні знання про музичне мистецтво, його основні види і жанри, розуміння музично-естетичних понять та усвідомлене користування відповідною термінологією, уявлення про творчість відомих вітчизняних і зарубіжних митців (мистецтвознавча пропедевтика); загальна естетична компетентність, художньо-образне мислення учнів як інтегрований результат навчання, виховання й розвитку.

У педагогічній діагностиці рівня методичної підготовки майбутнього вчителя музики І.М. Боднарук спирається на мотиваційно-емоційний, операційно-діяльнісний, конструктивно-пізнавальний та творчий критерії. Науковець зауважує на залежність естетичного виховання школярів, формування їх музичної культури від методичної компетенції педагога-музиканта, яка може бути забезпечена шляхом оптимізації методичної підготовки майбутнього спеціаліста у ВНЗ [21, с. 140-144]. У дисертації Ю.О. Ростовської розроблено критеріальний апарат діагностики сформованості педагогічних переконань майбутніх учителів музики і хореографії: 1) ступінь теоретичної обізнаності; 2) рівень розвитку діяльно-вольового ставлення до змісту знань і результатів їх практичного втілення; 3) міра здатності до суб'єктивно-логічної оцінки знань; 4) спрямованість соціально-ціннісних орієнтацій. [237, с. 9-10].

У своїй дослідно-експериментальній роботі з проблеми формування музично-творчого потенціалу майбутнього вчителя початкових класів і музики С.В. Олійник визначає такі критерії: обсяг і зміст музично-теоретичних знань; міра розвитку емоційно-почуттєвої сфери; здатність до проявів творчої активності [169, с.8]. В.В. Мішеченко визначає рівень сформованості музично-педагогічної культури майбутніх учителів початкових класів за наступними критеріями: мотивація вибору професії вчителя музики; ґрунтовність музично-педагогічних знань; емоційно-ціннісне ставлення до

явищ музичного мистецтва, до музично-педагогічної діяльності; уміння сприймати, інтерпретувати й виконувати музику; уміння художньо-педагогічного спілкування з учнями у музично-освітній діяльності [141, с.7].

Існуючі дослідження дозволили нам розробити ефективний інструментарій, за допомогою якого можна чітко визначити ступінь сформованості МКСПУ. Ми вважаємо, що рамки критеріального підходу мають прикладний характер, тобто залежать від конкретного предмета дослідження. До того ж критерії, за якими здійснюється діагностика результативності музичної підготовки, ґрунтуються на все тих же базових компонентах: мотиваційному (ціннісному), змістовому, процесуальному (діяльнісному) та творчому.

Наголосимо, що при визначенні критеріїв сформованості музичних компетенцій як інтегральної характеристики рівня досягнень студентів у навчанні ми спиралися на Державні стандарти вищої освіти (які відображають вимоги сфери праці та суспільства), а також на розроблену нами загальну модель музичних компетенцій, що складається з когнітивно-перцептивного, музично-виконавського, креативно-інтеграційного компонентів, які, у свою чергу, визначають основні параметри діагностики сформованості МКСПУ. На особливу увагу заслуговує такий критерій як виконавська дієздатність, під якою ми розуміємо спроможність майбутніх учителів не мистецьких спеціальностей виконувати елементарну музично-виконавську діяльність.

Наведемо перелік критеріїв, які дозволили вивчити існуючий стан сформованості музичних компетенцій студентів педагогічних університетів. Так, *міра пізнавально-оцінювальної спроможності* студентів відображає ступінь володіння студентами основами теорії та історії музики і здатність сприймати й оцінювати твори музичного мистецтва; *ступінь виконавської дієздатності* характеризується наявністю у студентів системи виконавських умінь та навичок (вокальних, інструментальних, рухових); *ступінь творчої активності* визначає міру здатності студентів до музично-творчої діяльності (табл. 3.1).

**Критерії та показники сформованості музичних компетенцій студентів педуніверситетів (немузичні спеціальності)**

<b>Компоненти структури МКСПУ</b>	<b>Критерії</b>	<b>Показники</b>
когнітивно-перцептивний	Міра пізнавально-оцінювальної спроможності	<ul style="list-style-type: none"> <li>– наявність музично-граматичної та музично-історичної ерудиції;</li> <li>– сформованість навичок музичного сприймання;</li> <li>– здатність оцінювати твори музичного мистецтва та позитивне ставлення до нього</li> </ul>
Музично-виконавський (елементарно-виконавський)	Ступінь виконавської дієздатності	<ul style="list-style-type: none"> <li>– сформованість вокально-мовленнєвих вмінь та навичок;</li> <li>– наявність досвіду гри на елементарних музичних інструментах;</li> <li>– здатність здійснювати ритмічно-рухову інтерпретацію музичних творів.</li> </ul>
креативно-інтегративний	Ступінь творчої активності	<ul style="list-style-type: none"> <li>– наявність досвіду складання та проведення музичних ігор, творчих проєктів, інсценізації музичного матеріалу;</li> <li>– здатність до ритмічної, вокальної, рухової імпровізації;</li> <li>– сформованість вміння компонувати музичний матеріал.</li> </ul>

Показниками *міри пізнавально-оцінювальної спроможності* виступають: наявність музично-граматичної та музично-історичної ерудиції, сформованість навичок музичного сприймання, здатність оцінювати твори музичного мистецтва та наявність позитивного ставлення до нього.

Показниками *ступеню виконавської дієздатності* вистають: сформованість вокально-мовленнєвих умінь та навичок, наявність досвіду гри на елементарних музичних інструментах, здатність здійснювати ритмічно-рухову інтерпретацію музичних творів.

Показниками *ступеню творчої активності* є: наявність досвіду складання та проведення музичних ігор, творчих проєктів, інсценізації музичного матеріалу; здатність до ритмічної, вокальної, рухової імпровізації;

сформованість вміння компонувати музичний матеріал (з метою проведення навчальної та виховної роботи, а також здійснення корекційних та реабілітаційних впливів).

Визначений критеріальний апарат був узятий за основу педагогічного діагностування рівнів сформованості музичних компетенцій студентів немусичних спеціальностей педагогічних університетів. Передбачалося, що **достатній рівень** сформованості МКСПУ визначається у студентів сформованістю емоційно-позитивного ставлення до творів музичного мистецтва, наявністю комплексу елементарних знань з теорії та історії музики, достатньою розвиненістю музичного сприймання (критерій – *міра пізнавально-оцінювальної спроможності*). Студенти, які досягли достатнього рівня сформованості музичних компетенцій повинні оперувати вокально-мовленнєвими вміннями та навичками, музикувати на елементарних музичних інструментах, здійснювати елементарну рухово-ритмічну інтерпретацію музичних творів (критерій – *ступінь виконавської дієздатності*). Цей рівень передбачає здатність майбутніх учителів немусичних спеціальностей проводити різноманітні музичні ігри, оперувати набутими знаннями, вміннями у творчо-проектувальних діях, компонувати музичний матеріал з метою використання у виховних, навчальних, реабілітаційних та корекційних заходах, а також імпровізувати (критерій – *ступінь творчої активності*).

**Задовільний рівень** сформованості МКСПУ має такі характеристики: *міра пізнавально-оцінювальної спроможності* – студенти володіють елементарними знаннями з музичної грамоти, історії, оперують ними під час сприймання й оцінювання музичних творів; *ступінь виконавської дієздатності* – вони мають фрагментарні вокально-мовленнєві вміння й навички, початковий досвід гри на елементарних музичних інструментах, можуть здійснювати просту ритмічно-рухову та пластично-інтерпретаційну діяльність; *ступінь творчої активності* – вміння студентів проводити музичні ігри та складати творчі міні-проекти мають репродуктивний характер, вони можуть підібрати та скомпонувати музичні твори з метою проведення тільки виховних,

навчальних або релаксаційних заходів, але не реабілітаційних та корекційних, здатні виконати прості імпровізаційні фрагменти (вокальні, ритмічно-рухові, інструментальні).

*Низький рівень* сформованості МКСПУ означається практичною відсутністю музично-граматичних та історичних знань, слабким розумінням змісту музичних творів, зведенням оцінних характеристик до рівня «подобається – не подобається» (*міра пізнавально-оцінювальної спроможності*). У майбутніх учителів із низьким рівнем сформованості МКСПУ майже відсутні навички володіння своїм голосовим апаратом, елементарними музичними інструментами, їх спроби ритмічно-рухової інтерпретації музичних творів зазвичай невдалі (*ступінь виконавської дієздатності*). Студенти цього рівня не можуть самостійно складати та проводити музичні ігри, творчі проекти, не усвідомлюють можливостей музики у сфері корекцій та реабілітації, не володіють прийомами імпровізації (*ступінь творчої активності*).

Завданнями констатувального експерименту стали: аналіз загальної якісної характеристики рівнів сформованості МКСПУ (достатнього, задовільного, низького); апробування діагностичного інструментарію нашого експериментального дослідження; визначення етапів формування музичних компетенцій; уточнення ієрархії музичних компетенцій з кожної спеціальності («Початкове навчання», «Практична психологія», «Дефектологія», «Соціальна педагогіка»).

У ході констатувального експерименту було визначено рівні сформованості музичних компетенцій студентів педагогічних університетів I – IV курсів, які навчаються за спеціальностями: «Початкове навчання», «Практична психологія», «Дефектологія», «Соціальна педагогіка», «Режисура музичних заходів», «Музика та художня культура» (у Сумському державному педагогічному університеті імені А.С.Макаренка, ПДПУ імені К.Д.Ушинського (м. Одеса); ПДПУ імені В.Г.Короленка (м. Полтава)). У

експерименті були задіяні студенти інших ВНЗ. Усього дослідженням було охоплено 298 студентів.

Для вирішення завдань констатувального експерименту були використані методи анкетування, педагогічного спостереження, письмового та усного опитування, інтерв'ю (стандартного та творчого), систематизації фактів, вивчення навчальної документації та результатів діяльності, педагогічного експерименту, вибіркового бесід з респондентами.

З метою отримання загальної картини стану підготовленості майбутніх учителів музики до професійної діяльності нами були розроблені питання для усного та письмового опитування, спрямованого на з'ясування позицій студентів щодо елементарного музикування, активного слухання музики, пластично-рухової інтерпретації музичних творів та проектування різноманітних музичних заходів. У своїх відповідях майбутні учителі музики мали викласти власні міркування щодо конкретних музичних компетенцій та висвітлити особисте ставлення стосовно необхідності набуття ними досвіду використання музики у корекційних та реабілітаційних заходах.

Аналіз відповідей на поставлені запитання дав змогу з'ясувати, що у переважної більшості у майбутніх учителів музики спостерігаються досить нечіткі уявлення про пластично-рухову інтерпретацію музичних творів, активне слухання музики, складання творчих міні-проектів, про використання музики у терапевтичних цілях. При усвідомленні необхідності бути компетентним значна частина студентів показала низький рівень ерудиції щодо сучасних європейських систем музичного виховання. Найнижчий рівень обізнаності студенти виявили стосовно музичної ритміки швейцарського педагога Еміля Жак-Далькроза.

За результатами науково-методичного українсько-польського семінару, організованого на базі факультету мистецтв Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського (м. Одеса) у вересні 2006 року, фахівці з Польщі засвідчили, що система ритмічного виховання Е.Жак-Далькроза може ефективно впроваджуватися в українську мистецько-

педагогічну освіту. В інтерв'ю з Г.Ю. Ніколаї та В.В. Ключко, які разом з польськими фахівцями брали участь у проведенні семінару в Одесі, було з'ясовано їх думки стосовно необхідності впровадження ритміки Е. Жак-Далькроза у підготовку майбутніх учителів музики та хореографії. На наше запитання щодо ефективності цієї методи В.В. Ключко відповіла, що у ході семінару стало очевидно – більше та результативніше працюють музиканти, в той час як хореографи не вміють імпровізувати під музику, тобто відчувати метро-ритмічну основу (їхні рухи відповідають тільки чітко вираженому метру), не вміють реагувати на розвиток музичної думки.

Для отримання більш широкої інформації щодо сформованості окремих музичних компетенцій майбутніх учителів музики та хореографії було проведено опитування в Сумському державному педагогічному університеті імені А.С. Макаренка та Південноукраїнському державному педагогічному університеті імені К.Д. Ушинського (м. Одеса). Під час вивчення анкетних відповідей, з'ясувалося, що у процесі фахової підготовки студенти не набувають у повній мірі навичок гри на елементарних музичних інструментах, пластично-рухової інтерпретації музичних творів, активного слухання музики, складання творчих міні-проектів, оскільки початкові плани педагогічних вишів цього не передбачають. Проте, аналіз анкет засвідчив інтерес студентів до цих видів музичної діяльності.

Методи діагностики були спрямовані також на з'ясування загального стану елементарної музичної підготовки майбутніх учителів немусичних спеціальностей I – IV курсів: розуміння ними основних музично-теоретичних понять; виявлення стану їхньої ерудиції в галузі історії музичного мистецтва; рівня володіння своїм голосом, власним тілом, елементарними музичними інструментами, використання творчого підходу до реалізації цих знань. Нами було розроблено анкети для студентів зазначених спеціальностей з метою визначення їхньої готовності до використання музичних компетенцій у практичній роботі.



Згідно з означеними критеріями (*міра пізнавально-оцінювальної спроможності, ступінь виконавської дієздатності, ступінь творчої активності*) склалися завдання й питання анкет, які допомагали визначити наявність музично-граматичних, музично-історичних умінь та навичок музичного сприймання, оцінних ставлень до музики; здатність до виконавства – вокального, інструментального, рухового; наявність навичок ритмічної, вокальної, пластичної імпровізації, інсценізації музичного матеріалу, створення творчих міні-проектів. Анкети містили питання закритого і відкритого типу, прямі та полупроєктивні, що потребували однозначної відповіді та ін. Констатувальний експеримент дав змогу визначити початковий рівень сформованості музичних компетенцій майбутніх соціальних та корекційних педагогів, практичних психологів, а також учителів початкової школи.

Для вивчення рівня *пізнавально-оцінювальної спроможності* було розроблено навчальні завдання, в яких студентам пропонувалося відповісти на поставлені питання, аргументувати свої відповіді. Навчальні завдання були поділені на три блоки, які включали:

- а) питання, відповіді на які показують наявність музично-граматичної та музично-історичної ерудиції;
- б) завдання, які визначають ступінь сформованості навичок музичного сприймання;
- в) завдання, що показують міру здатності оцінювати твори музичного мистецтва та наявність позитивного ставлення до нього.

Перший блок складався з питань, що розкривали як загальний характер музичної освіченості майбутніх вчителів, розуміння ними виховної, розвиваючої, естетичної функції музики (частина А), так і допомагали з'ясувати рівень обізнаності студентів щодо музики (частина Б):

Частина А: 1. Чи маєте Ви музичну освіту або мінімальний досвід музикування (у тому числі елементарним): а) так; б) ні. 2. Чи згодні ви з думкою, що у процесі музичного виховання розвиваються загальні здібності

людини: а) так; б) ні; в) не знаю. 3. Чи згодні Ви з твердженням, що музичне навчання й виховання необхідне тільки музично обдарованим дітям: а) так; б) ні; в) не знаю. 4. Яку роль Ви надаєте музиці у своїй майбутній професійній діяльності: а) суттєву; б) другорядну; в) незначну. Обґрунтуйте свої погляди.

Частина Б: 1. Які з наведених термінів Вам відомі? Якщо можете, дайте їх визначення? а) метр; б) ритм; в) мелодія; г) динаміка; д) партитура; е) лад; є) акорд. 2. Назвіть три основні сфери музики («трьох китів»), на яких базуються всі жанри та форми музичного мистецтва. Хто автор цієї концепції? 3. Чи знайома Вам система музично-ритмічного виховання Е. Жак-Далькроза? 4. Назвіть відомих Вам вітчизняних та зарубіжних композиторів. Які музичні твори цих композиторів Вам відомі? 5. Яким чином, на Вашу думку, впливає музика на розвиток особистості? 6. Чи знайомі Вам такі поняття як «арт-терапія», «музична терапія», «музична ритміка», «інсценізація музики», «постановка голосу»? Якщо можете, поясніть як Ви їх розумієте?

Аналіз анкет дав такі результати. Серед майбутніх учителів тільки 27 осіб (9,1%) мали музичну освіту (навчалися у музичній школі) володіли музичними інструментами (фортепіано, скрипка). Усі інші (271 особи – 90,9%) не мали практики музикування. На питання: «Чи згодні ви з думкою, що у процесі музичного виховання розвиваються загальні здібності людини?», стверджено відповіли (273 осіб – 90,9%), але у той же час, 158 осіб, а це 53% вважали, що музичні здібності є природженими і можуть бути виявленими тільки у окремих дітей. Не було одностайності також у відповіді на питання щодо необхідності музичного навчання й виховання тільки музично обдарованим дітям: «так» відповіло 93 особи (31,2%), «ні» – 153 особи (51,3%), «не знаю» – 51 особи (17,1%). Тобто, незважаючи на впевненість майже всіх студентів у важливості для підростаючого покоління музичного навчання й виховання, не було конкретного й цільового розуміння «чому?» й «для чого?» воно потрібне.

За допомогою наступного питання було з'ясовано яку роль надають респонденти музиці у своїй майбутній професійній діяльності. На це питання

дали відповідь 259 респонденти (86,9%), з них 109 осіб (36,6%) вважають, що суттєву роль, 142 (47,7%) – другорядну, 47 (15,8%) – незначну. Обґрунтувати свою позицію змогли тільки 26 респондентів (8,7%).

Аналіз відповідей студентів на питання другої частини анкети показав, що більшість опитаних має мінімальний рівень музично-граматичної та музично-історичної ерудиції. Вони давали здебільше наближені або неточні відповіді щодо музичної термінології. Наприклад, усі терміни, включені до першого питання, відомі лише 30-тьом (10,1%) студентам. 74 осіб (24,8%) знайомі з більшістю музичних термінів (4-6); 106 (35,6%) осіб знайомі з 1-3 поняттями, а 89 (29,9%) взагалі не знають запропонованих термінів. Визначення усіх понять не зміг дати ніхто. Більшість опитуваних (236 осіб, 79,2%) не змогли дати визначення жодного терміну.

Відповісти на наступне запитання щодо основних сфер музики («трьох китів»), на яких базуються всі жанри та форми музичного мистецтва та назвати автора цієї концепції змогли лише 57 (19,1%) студентів. Система музично-ритмічного виховання знайома лише 9 респондентам (3%).

На прохання назвати відомих композиторів відгукнулися лише 215 (72,1%) опитуваних. Серед тих, хто відповів на це запитання, більшість називали найвідоміші прізвища зарубіжних композиторів (Баха, Бетховена, Моцарта), іноді – Шуберта, Ф. Шопена, Ліста; рідше – називали російських композиторів (П.І. Чайковського, М.А. Римського-Корсакова), із українських композиторів тільки три студента знали ім'я М. Лисенка; серед сучасних композиторів їм відомі Р. Паулс та І. Крутой. Найпопулярнішими виявилися твори – «Місячна соната», «К Елізі» Л. Бетховена, опера «Лускунчик», цикл «Пори року» П.І. Чайковського.

Наступне питання, що вимагало розуміння впливу музики на розвиток особистості, викликало найбільшу складність, оскільки потребувало узагальнення певних музикознавчих знань. Відповіли на нього 211 (70,8%) студентів. Серед найпопулярніших відповідей були такі: «Музика сприяє естетичному розвитку особистості», «Сприяє духовному розвитку», «Розвиває

музичні здібності». Досить рідко студенти зазначали, що музика розвиває загальні (комунікативні, розумові) здібності, «впливає на психічний стан людини», «покрощує самопочуття». Тобто респонденти обмежилися короткими або неповними поясненнями. Іноді відповідь звучала зовсім без розкриття конкретного змісту. Аналіз відповідей студентів на це запитання виявив обмеженість знань (когнітивно-перцептивних компетенцій).

Під час пояснення запропонованих термінів «арт-терапія», «музична терапія», «музична ритміка», «інсценізація музики», «постановка голосу» активність виявили 258 (86,6%) опитуваних. Усі поняття змогли частково розкрити тільки 21 (7,1%) студентів. У відповідях респонденти дали хибне або поверхове визначення цих понять. Аналіз висловлювань студентів засвідчив, що вони значною мірою зводяться до таких спрощених тлумачень: «Арт-терапія – мистецтво малювання, музична терапія – розкриття особистості під супровід музики, музична ритміка – виправлення певних недоліків під час музики»; «Арт-терапія – розкриття особистості засобами мистецтва, малювання, музична терапія – розкриття особистості засобами музики, релаксація, корекція»; «Арт-терапія – лікування дітей засобами малювання. музична терапія – лікування музикою». Отже, результати опитування свідчать про недостатність розуміння запропонованих понять.

Для встановлення більш точних даних ми проаналізували навчальні завдання другої частини анкети. Знання студентів оцінювалися за 12-бальною шкалою. За правильну й аргументовану відповідь опитуваний отримував 2 бали; за правильну, не аргументовану й не повну відповідь 1 бал; за неправильну відповідь – 0 балів. Оцінювання відповідей ми розподіляли за таким принципом: до достатнього рівня ерудиції у сфері музично-граматичних та музично-історичних знань було віднесено тих респондентів, які набрали 9-12 балів; до задовільного рівня відносилися студенти, які набрали 5-8 балів; до низького рівня – студенти, які отримали 1-4 бали.

Таким чином, результати, отримані під час відповідей на поставлені запитання, вказують на переважання низького рівня пізнавально-оцінювальної

спроможності за показником *наявність музично-граматичної та музично-історичної ерудиції*. Студенти давали здебільшого наближені або неточні відповіді щодо музичної термінології, називали мінімум прізвищ композиторів, переважно загальновідомих, система музичного виховання Е. Жак-Далькроза взагалі виявилася невідомою нікому. 10, 11 та 12 балів не набрав жоден студент. Лише 3% (9 осіб) дали правильні й аргументовані відповіді. 8,4% майбутніх учителів (25 осіб) володіють елементарними знаннями з музичної граматики на задовільному рівні). Більша частина респондентів показала низький рівень елементарних музично-граматичних та музично-історичних знань (264 осіб – 88,6%).

Для дослідження *сформованості навичок музичного сприймання* було проведено інтерв'ю, в якому студентам пропонувалося відповісти на такі запитання: За якими параметрами Ви зможете визначити характер музичного твору? (Або: Які засоби музичної виразності можуть допомогти охарактеризувати музичних твір?) Музичний образ та музичної інтонації – що це? Як Ви розумієте виражальну та зображальну музику?

Результати цього інтерв'ю допомогли встановити, що близько третини респондентів 90 (30,2%) з деякими уточненнями зі сторони викладача можуть визначити засоби музичної виразності, але студентам бракує термінологічних знань, тобто певних музично-граматичних компетенцій. Серед відповідей щодо тлумачення понять «музичний образ» та «музична інтонація» зустрічалися такі: «Уявлення, які виникають під час слухання музики та сама мелодія», «Емоції, які викликає прослуховування та фрагменти мелодії». Здійснене дослідження показало, що більшість опитуваних не можуть дати чітких відповідей щодо емоційної драматургії музичного твору, не бачать різниці між музичним образом та музичною інтонацією, досить приблизно визначають виражальність та зображальність музики.

Для визначення більш конкретної ситуації щодо ступеню сформованості навичок музичного сприймання ми використовували методику «Звукової анкети» («Вікторини»). Майбутні вчителі повинні були ідентифікувати

почутий музичних зразок із відповідним жанром (за умови, що більшість студентів не навчалися у музичній школі та не мають спеціальної музичної освіти, ми обмежились такими загальними жанрами, як пісня, танець, марш – за Д. Кабалевським); назвати по-можливості автора; стисло охарактеризувати музичний образ; визначити, за допомогою яких музичних засобів він розкривається; висловити власне ставлення до твору. До анкети були включені такі твори (12 творів): Г. Гендель, «Пассакалія»; В. Моцарт, «Менует» (Із опери «Дон Жуан»); Л. Бетховен, «Місячна соната»; Д. Каччині, «Ave Maria»; Л. Боккеріні, «Менует» (із струнного квартету); Ф. Шопен, «Ноктюрн» (Оп. 72 №1); П. Чайковський, Марш; «Вальс квітів» із балету «Лускунчик»; М. Глінка, «Полька»; С. Рахманінов, «Італійська полька»; М. Теодоракіс, «Сіртакі»; Л. Деліб, «Піцикато» (із балету «Сільвія»).

При визначенні назв музичних творів та їх авторів студенти доволі часто помилялися. Серед запропонованих уривків, які найбільш були знайомі опитуваним, були такі: «Вальс квітів», «Марш» із балету «Лускунчик» П.І. Чайковського, «Місячна соната» Л. Бетховена, «Ave Maria» Д. Каччині, «Сіртакі» М. Теодоракіса. Більш точно студенти визначили жанр прослуханого. Аналіз та розгорнуту образну інтерпретацію твору давали студенти досить рідко. Серед відповідей зустрічалися як більш широкі, так і короткі, стислі висловлювання: «Весела – сумна музика», «Цікава – нудна», «Жвава – повільна»; «Бурхлива, емоційна – елегійна, меланхолічна» або: «Прослуховування викликало у мене прекрасні спогади з дитинства», «У творі відчувається легкий сум, але, у той же час, музика наповнена спокоєм та умиротвореністю», «Після прослуховування зостається приємне відчуття радості й легкості».

Слід відзначити, що студенти аналізували музичні твори, спираючись на особистісні враження. Незнайомі твори становили складність щодо усвідомлення образної драматургії прослуханого й висловлювання власного ставлення до нього.

Результати проведеного анкетування дозволили диференціювати респондентів на три групи.

До *першої групи* (достатній рівень) були віднесені студенти, які вірно назвали більшість (8-10) музичних творів або їх авторів, правильно визначили жанр, охарактеризували музичний образ, що виник при прослуховуванні твору. Таких відповідей було 8 (2,7%).

*Другу групу* (задовільний рівень) склали респонденти, які вірно назвали твори або їх авторів (більше половини запропонованих), але не змогли, хоча б у половині визначити жанр, досить обмежено розкрили характер музичного образу (21 особа – 7%).

До *третьої групи* (низький рівень) були віднесені студенти, які назвали вірно тільки декілька творів та їх авторів (0 – 3), майже не визначили їх жанри. Студенти цієї групи не змогли інтерпретувати образне сприймання прослуханого (269 осіб – 90,3%).

З метою з'ясування *здатності оцінювати твори музичного мистецтва та позитивне ставлення до нього* були запропоновані також питання:

1. Назвіть Ваші музичні вподобання: а) класична музика; б) джаз; в) поп-музика; г) музика до кінофільмів та мультфільмів; д) рок-музика; е) інше.

2. Назвіть свої улюблені твори вітчизняних та зарубіжних композиторів.

3. Якому виду мистецтва Ви надаєте перевагу у вільний час: літературі, танцям, кіно, театру, музиці, живопису, ніякому (потрібне підкреслити).

4. Наскільки часто Ви контактуєте з музичним мистецтвом: а) досить часто; б) час від часу; в) рідко.

5. Назвіть останнє спілкування з музичним мистецтвом (коли? з яким видом? за яких обставин).

6. Які музичні твори та з якою метою Ви можете використовувати їх у своїй майбутній професійній діяльності?

Достатній рівень сформованості музичних компетенцій мали студенти, серед уподобань яких поряд з іншими була класична музика. Вони назвали 6-7 улюблених музичних творів, відзначали доволі часте спілкування з музичним

мистецтвом, а також обґрунтували мету використання музичного мистецтва у своїй майбутній професійній діяльності. У відповідях цих студентів аргументовано пояснювалося особистісне ставлення до музичного мистецтва. Таких відповідей зафіксовано 7 (2,3%).

До задовільного рівня віднесено тих студентів, у відповідях яких серед уподобань було названо джаз, популярну музику, музику до кінофільмів та мультфільмів; вірно визначено 3-5 улюблених музичних творів; зазначено, що спілкування з музичним мистецтвом; у загальних рисах окреслено напрямки використання музики у межах свого фаху. Але ці студенти обмежилися переважно одиничними висловлюваннями щодо оцінного ставлення до музичних творів без аргументації власного погляду. Таких було 21 (7%).

Низький рівень музичних компетенцій було діагностовано у студентів, які серед улюблених видів музичного мистецтва назвали тільки популярну музику, рок-музику або інші сучасні напрямлення; визначили 0-2 улюблених музичних творів; відзначили досить обмежене спілкування з музикою (класичною); не назвали жодного твору, який би вони могли використовувати у майбутній професійній діяльності. Студенти цієї групи не висловили власного ставлення до музичних творів. Таких відповідей було 270 (90,6%).

За підсумками виконаних завдань достатній рівень *пізнавально-оцінювальної спроможності* виявили 2,7% студентів. Вони мали елементарні знання щодо теорії та історії музики, достатню розвиненість музичного сприймання, сформованість позитивного ставлення до творів музичного мистецтва.

До задовільного рівня сформованості МКСПУ за критерієм *міра пізнавально-оцінювальної спроможності* віднесено 7,5% студентів, які володіють фрагментарно елементарними знаннями з музичної граматики, історії, оперують ними під час сприймання й оцінювання музичних творів.

Низький рівень за цим критерієм означився недостатністю або взагалі відсутністю музично-граматичних та історичних знань, нерозумінням змісту музичних творів, зведенням оцінних характеристик до рівня «подобається – не



подобається». Відповіді на поставлені проблемні питання були неповними й неточними, або взагалі були відсутні. Такий рівень виявився у більшості студентів 89,8% (таблиця 3.2). Результати подані у діаграмі 1 (Додаток В).

Вивчення стану сформованості музичних компетенцій за критерієм *ступінь виконавської дієздатності* досліджено у процесі виконання студентами деяких практичних завдань та подальшому аналізу відповідей на поставлені запитання. Спостереження проводилося як на практичних заняттях, так і у позаурочний час (індивідуально і по групам із 3-5 осіб).

Таблиця 3.2.

### Ступінь музичної пізнавально-оцінювальної спроможності

Критерій	Показники	Рівні: Абс / %					
		Низький		Задовільний		Достатній	
		Абс.	%	Абс	%	Абс	%
Міра пізнавально-оцінювальна спроможність	наявність музично-граматичної та музично-історичної ерудиції	264	88,6	25	8,4	9	3
	сформованість навичок музичного сприймання	269	90,3	21	7	8	2,7
	здатність оцінювати твори музичного мистецтва та позитивне ставлення до нього	270	90,6	21	7	7	2,3
<b>Середнє значення<sup>1</sup></b>			<b>89,8</b>		<b>7,5</b>		<b>2,7</b>

З метою виявлення *сформованості вокальних та мовленнєвих вмінь та навичок* студентам було запропоновано виконати навчальні завдання та відповісти на поставлені запитання. Опитування включало такі запитання: «Яким видам музичної діяльності ви віддаєте перевагу?», «Які види музичної діяльності можуть знадобитися Вам у професійній діяльності: слухання музики

<sup>1</sup> Середнє значення у цій та наступних таблицях визначалося за формулою:

$$\frac{(x_1 + x_2 + \dots + x_n)}{N}$$

де X - середнє значення;

$x_1 + x_2 + \dots + x_n$  - значення кожної складової;

N - кількість складових.

(активне, пасивне), сольний і хоровий спів, гра на елементарних музичних інструментах, ознайомлення з музичною грамотою, танок, музично-рухова інтерпретація музичних творів, інсценізація пісень, інше?»; «Яка різниця, на Вашу думку між активним та пасивним слуханням музики?», «Які, на Вашу думку, елементарні інструменти можна використовувати у процесі загального навчання й виховання учнів?».

Аналіз відповідей на поставлені запитання показав, що 62 (20,8%) студентів віддають перевагу такому виду діяльності, як спів, 68 (22,8%) – слуханню музики, 47 (15,8%) – руховій інтерпретації музичних творів, 22 (7,4%) – грі на музичних інструментах, 99 (33,2%) – танцю. Інші акценти були розставлені при визначенні тих видів музичної діяльності, які можуть знадобитися майбутнім учителям у професійній діяльності: гра на елементарних музичних інструментах, ознайомлення з музичною грамотою, музично-рухова інтерпретація музичних творів та їх інсценізація. Різницю між пасивним та активним слуханням музики не зміг пояснити жоден студент. Серед варіантів відповідей були такі: «Уважно слухати», «Танцювати», «Розуміти музику», «Малювати або уявляти будь-яку картину під час прослуховування». Серед елементарних музичних інструментів найчастіше опитувані називали фортепіано, скрипку, гітару, баян; рідше – бубонці, дзвіночки, гармошку, ложки, трикутник. Тобто студенти мали поверхове уявлення про такі інструменти.

Вивчення *сформованості вокальних та мовленнєвих вмінь та навичок* включало також наступні завдання: проспівати знайому пісню (бажано дитячу); розказати скоромовку; повторити запропонований невеликий мотив або мелодію; зробити короткий вдих та якомога довший видих та закінчити різким видихом за допомогою пресу.

Відповіді на запропоновані завдання зафіксувалися у такий спосіб: за кожне вірно виконане завдання нараховувалося 3 бали; 2 бали надавалося за виконання з невеликими помилками; 0-1 бал отримували той, хто не впорався з завданням.

Головна тенденція, помічена при виконанні запропонованих завдань полягала в тому, що порівняно мало студентів змогли відносно швидко та з чіткою дикцією прочитати скоромовку (7 осіб – 2,3%), а також інтонаційно вірно повторити запропоновану мелодію (10 осіб – 3,4%). Дещо кращі результати були при наспівуванні знайомої мелодії та виконанні вдиху та видиху. Це свідчить про недостатній розвиток музичних здібностей, невисокий рівень координації між слухом та голосом та пасивність роботи артикуляційного апарату. Майже не вирізнялися за якістю виконання цих завдань майбутні соціальні педагоги та логопеди, у яких повинні бути сформовані мовленнєві компетенції (за вимогами галузевих стандартів).

Оцінювання виконаних завдань ми оцінювали за таким принципом: до достатнього рівня сформованості вокально-мовленнєвих вмінь та навичок було віднесено тих студентів, хто набрав 9-12 балів; до середнього – студентів, які одержали 5-8 балів; до низького рівня – опитуваних, які отримали 1-4 бали.

Спостереження та фіксація найкращих виконань дозволило отримати наступні результати. Найбільшу кількість балів (11-12) не отримав жоден студент. Аналіз відповідей дозволив віднести до достатнього рівня сформованості вокальних та мовленнєвих вмінь та навичок 10 (3,4%) студентів, які вірно проспівали знайому пісню та повторили майже без помилок запропоновану мелодію, досить чітко розказали скоромовку, практично вірно виконали вдих та видих. До задовільного рівня сформованості вокальних та мовленнєвих вмінь та навичок було зараховано 29 (9,7%) студентів. Вони показали дещо нижчі результати. Переважна більшість студентів набрала 1-4 бали (259 осіб – 86,9%), які відчували труднощі у виконанні навіть знайомих пісень, не могли швидко та розбірливо вимовити скоромовки, не зуміли зробити дихальну вправу.

Для всебічного уявлення про наявність досвіду гри на елементарних музичних інструментах студентам було запропоновано такі завдання: 1) відтворити знайомий ритмічний малюнок на ударному інструменті; 2) повторити запропонований ритмічний малюнок; 3) зіграти по-можливості

будь-яку мелодію (на металофоні, фортепіано); 4) повторити мотив, мелодію. У зв'язку з тим, що більшість студентів не володіли ніякими музичними інструментами, найбільш проблематичним виявилось виконання третього та четвертого завдання.

Оцінювання здійснювалося за методикою, запропонованою при виявленні рівнів сформованості вокально-мовленнєвих вмінь та навичок (за 3-х бальною системою). Аналіз даних експерименту дав змогу визначити три рівні наявності досвіду гри на елементарних музичних інструментах: достатній – 13 осіб (4,4%); задовільний – 29 (9,7%) студентів; низький – 256 (85,9%) опитуваних.

З метою з'ясування *здатності здійснювати ритмічно-рухову інтерпретацію музичних творів* студентам повинні були прослухати музичний твір (п'єсу з «Дитячого альбому» П.І. Чайковського або три варіації із «Пассакалії» Генделя). Назву твору не повідомлялося. Експеримент здійснювався індивідуально у формі бесіди та спостереження за ритмічно-руховою інтерпретацією. Завдання полягало у тому, щоб: а) відтворити рухами зміну динаміки твору; б) показати рухами ритм; в) показати зміну темпу; г) відтворити метр (рівномірну пульсацію) музики.

Спостереження за виконанням цих завдань дає підставу для висновку, що студенти у переважній більшості адекватно реагують на музику та імітують її рухами тіла. Здійснюючи інтерпретацію музичного твору, вони намагалися показати зміну динаміки шляхом збільшення амплітуди рухів руками, темп музики – через прискорення швидкості рухів, рівномірними кроками – пульсацію твору. Але слід зазначити, що найбільш складними для виконання виявилися покази зміни динаміки та ритму.

Оцінювання здійснювалося за аналогією з попередніми показниками (за 3-х бальною системою), коли загальна найбільша сума балів повинна досягати 12. Аналіз даних експерименту дав змогу визначити три рівні міри здатності здійснювати ритмічно-рухову інтерпретацію музичних творів: достатній – 9 (3%) студентів, задовільний – 17 (5,7%), низький – 272 (91,3%).

Аналіз виконаних практичних та теоретичних завдань показав, що більшість студентів 88% не володіють музично-виконавськими компетенціями та мають низький рівень підготовленості. Тільки 3,6% респондентів показали достатній рівень виконавської дієздатності щодо володіння елементарними музичними інструментами, відносно достатній рівень вокальних та мовленнєвих вмінь, навичок інтерпретації музичних творів, а також елементарні знання щодо можливостей музичного виконавства. 8,4% показали задовільний рівень дієздатності щодо музично-виконавських компетенцій. Узагальнені дані за критерієм виконавська дієздатність подано у табл. 3.3. Результати виконання даного завдання показано у діаграмі 2 (Додаток В).

Таблиця 3.3

### Ступінь виконавської дієздатності

Критерій	Показники	Рівні / %					
		Низький		Задовільний		Достатній	
		Абс	%	Абс	%	Абс	%
Ступінь виконавської дієздатності	сформованість вокально-мовленнєвих вмінь та навичок	259	86,9	29	9,7	10	3,4
	наявність досвіду гри на елементарних музичних інструментах	256	85,9	29	9,7	13	4,4
	здатність здійснювати ритмічно-рухову інтерпретацію музичних творів.	272	91,3	17	5,7	9	3
<b>Середнє значення</b>		–	<b>88</b>	–	<b>8,4</b>	–	<b>3,6</b>

Результати аналізу показали, що студенти досить абстрактно розуміють необхідність використання видів музичної діяльності у своїй фаховій підготовці. Вони слушно вважають, що це допоможе у вихованні та розвитку їхніх вихованців, але яким чином майбутні вчителі можуть використовувати музично-виконавські компетенції у професійній діяльності залишається для них не зовсім зрозумілим.

Наступним кроком констатувального експерименту було з'ясування рівня сформованості музичних компетенцій за критерієм *ступінь творчої активності* відносно кожного показника окремо. Для діагностування наявності досвіду складання та проведення музичних ігор, творчих проєктів,

*інсценізації музичного матеріалу* проведено опитування. Респондентам задавалися питання: 1) Які музичні компетенції (музичні знання, вміння, навички, досвід та ін.) Ви хотіли б отримати у ВНЗ? 2) Які з них могли б допомогти Вам у придбанні професійної компетентності? 3) Чи будите Ви використовувати музику у своїй професійній діяльності? а) не знаю; б) ні; в) так. Чому? 4) Якщо так, наскільки активно? а) на заняттях з музики; б) як допоміжний (супутній) елемент; в) як активний, один з основних елементів.

Здобуті дані про усвідомлення студентами необхідності музичних компетенцій для підвищення їх професійної компетентності свідчать про зацікавленість у надбанні певних музичних знань, умінь, навичок, досвіду: майже половина (143 особи – 48%) респондентів хотіла б навчитися грати на музичному інструменті, проводити музичні ігри, логоритмічні вправи. Але, разом з тим, більшість з них (215 осіб – 72,1%) не уявляють яким чином можна використовувати набуті музичні компетенції під час виконання своїх професійних завдань. На питання «Чи будите Ви використовувати музику у своїй професійній діяльності?» стверджено відповіли 94 (31,5%) студенти, «ні» – 99 осіб (33,2%), «не знаю» – 105 (35,2%).

Аналіз відповідей на наступне питання щодо активності використання музики у професійній діяльності показало, що більшість студентів не сприймає музику як активний, один з основних елементів розвитку й виховання дітей. 120 осіб (40,3%) відзначили, що будуть використовувати музику тільки на музичних заняттях, 77 респондент (25,8%) – як допоміжний, супутній елемент. Інші 101 (33,9%) опитувані не відповіли на запитання зовсім. Проведене опитування свідчить про досить невисокий рівень усвідомлення студентами необхідності використання музики у майбутній професійній діяльності.

Для більш точного з'ясування проблеми наявності досвіду складання та проведення музичних ігор, творчих проектів, інсценізації музичного матеріалу ми запропонували студентам такі завдання: 1) Описати коротко музичну гру з урахуванням потреб майбутнього фаху; 2) Придумати назву музично-творчого

міні-проекту; 3) Розкрити сутність або ідею проекту; 4) Дати вербальну характеристику інсценізації дитячої пісні або музичного твору.

Так, коротко описати проведення музичної гри з проекцією на майбутню професію змогли 18 (6%) респондентів. Серед музичних ігор переважали такі, де виконавці повинні були виконувати стрибки, плескати у долоні, маршувати під музику. Музика у цьому випадку виконувала роль супроводу, фону. Виконавці не враховували елементи музичної виразності, досить рідко в цих іграх приділялася увага темпу, динаміці, акцентам, метричним долям.

Більшість студентів не впоралася з завданням щодо назви музично-творчого міні-проекту. Підкреслимо, що ніхто, за винятком 5 осіб, не зміг розкрити ідею проведення проекту. Однак зауважимо, що всі вони керувалися підказкою педагога. Взагалі, сутність проведення самого проекту, як і його визначення, викликало у студентів запитання, тому що практики складання й проведення їх опитувані не мали.

Дещо кращі результати продемонстрували студенти у виконанні завдання № 4, де їм запропоновано описати, яким чином можна інсценізувати музичний твір. Разом з тим, тільки після пояснення змісту завдання, опитувані змогли описати свої уявлення щодо проведення цих заходів.

Підрахунки велися за таким принципом (за 3-х бальною системою): до достатнього рівня наявності досвіду складання та проведення музичних ігор, творчих проектів, інсценізації музичного матеріалу було віднесено тих студентів, хто набрав 9-12 балів; до задовільного рівня – студенти, які одержали 5-8 балів; до низького – опитувані, які отримали 1-4 бали. Аналіз результатів виконання перелічених завдань виявив три рівні: достатній – 8 (2,7%) осіб, задовільний – 23 (7,7%) респондентів, низький – 267 (98,6%) студентів. Зазначимо, що 10-12 балів не набрав жоден опитуваний.

Для визначення *здатності до ритмічної, вокальної, рухової імпровізації* студентам запропонували виконати такі завдання: 1) продовжити заданий ритмічний малюнок; 2) придумати будь-який ритмічний малюнок, відтворити його за допомогою паличок, барабана (ритмізувати власне ім'я); 3) проспівати

«відповідь» на задане музичне «запитання» або проспівати задане словосполучення («хмаринки по небу плывуть», «шумить діброва», «дощик іде» та ін.; 4) здійснити рухову імпровізацію на заданий музичний твір (П.І. Чайковський, «Баба Яга»).

Як ми і передбачали, навіть відносно нескладне творче завдання виявилось важким для виконання. Враховуючи, що для студентів, які не мали спеціальної музичної освіти (музична школа, педагогічне училище) ці завдання занадто складні, ми спочатку пояснили їм сутність терміну *імпровізація* та розтлумачили яким чином вони повинні діяти. Також, ми намагалися створити доброзичливу атмосферу, заохочуючи їх репліками підкріплюючого характеру.

Найбільшу складність викликало третє завдання – «запитання-відповідь». Зауважимо, що спроби були іноді вдалимими, але в цілому майже ніхто із студентів не зміг інтонаційно вірно продовжити мелодію. Деякі краще студенти справилися із завданням «мелодізувати» словосполучення. Для тих студентів, хто володів інструментом було запропоновано підібрати мелодію та спробувати її продовжити. Досить активно респонденти відгукнулися на четверте завдання, особливо їх заохотила програмність заданого твору. Але рухи, що відтворювали музичний образ були досить спрощеними.

Під час виконання завдань опитувані демонстрували досить низький загальний рівень здатності до ритмічної, вокальної, рухової імпровізації. Оцінювання відбувалося за схемою, обраною для обчислювання попередніх завдань (за 3-х бальною системою, максимальна кількість балів – 12). Результати виконання завдань дозволили диференціювати їх на три групи. До першої групи (достатній рівень) були віднесені студенти, які отримали в сумі 9-12 балів. Таких не виявилось зовсім. До другої групи (задовільний рівень) – ті, які набрали 5-8 балів. Студенти цієї групи отримали бали переважно за продовження ритмічного малюнку та просту рухову імпровізацію. Також до цієї групи увійшли студенти, які змогли здійснити рухову імпровізацію на заданий твір. Таких було 22 (7,4%). Третю групу склали студенти, що



продемонстрували формальне відношення до відтворення мелодії та імпровізації. Їх виявилось 276 (92,6%).

Вивчення *сформованості вміння компонувати музичний матеріал* здійснювалося шляхом тестування, як ефективного методу оцінювання досліджуваної властивості та виявлення присутності компонувальних компетенцій. До сформульованих запитань тесту відносно доцільності вибору музичних творів пропонувалися варіанти відповідей. Студенти обирали вірний, за їхньою думкою, варіант. Запропоновані були дитячі п'єси, пісні, марші та ін. (у виконанні на фортепіано або в аудіозаписі), назви яких не оголошувалися:

1) Прослухайте музичні твори та визначте, які з них можна використовувати для марширування (аргументуйте свою відповідь): а) Д. Кабалевський, «Начебто марш»; б) Українська народна пісня «Женчичок-бренчичок»; в) В.А. Моцарт, «Менует»; г) С. Прокоф'єв, «Марш».

2) Під яку, на Вашу думку, музику можна танцювати вальс: а) П.І. Чайковський, «Грудень» (із циклу «Пори року»); б) С. Прокоф'єв, «Вальс»; в) Е. Гріг, «Ранок»; г) Шуман, «Сміливий вершник» (з «Альбому для юнацтва»).

3) Які з прослуханих творів можна використовувати для ритмічно-рухових вправ: а) К. Дебюссі, «Місячне сяйво»; б) Ж. Далькроз, «Гра з м'ячами»; в) Російська народна пісня «Вдоль по Питерской»; г) Ф. Шуберт, «Ave Maria».

4) Які з прослуханих творів можна використовувати для інсценізації: а) В. Шаїнський, «Дети любят рисовать»; б) В. Верховинець «Диби, диби»; в) М. Глінка, «Марш Чорномора»; г) Ф. Мендельсон, «Пісня без слів».

Студенти із зацікавленістю та досить швидко виконали це завдання. Серед типових помилок необхідно відзначити: пропонування для інсценізації «Пісні без слів» Ф. Мендельсона; українську народну пісню «Женчичок-бренчичок» для марширування. Іноді опитувані пропонували свої варіанти. Так, для інсценізації музичних творів вони обрали дитячі пісеньки М. Лисенка «Я лисичка, я сестричка», «Сорока, ворона»; для танцювання «Вальс квітів» із

балету «Лускунчик» П.І. Чайковського. Зазначимо, що при обговоренні студенти не змогли чітко розкрити мету вправ, музику до яких вони обрали.

Із результатів виконання перелічених завдань видно, що 93,3% (278 особи) усіх респондентів показали низький рівень сформованості вміння компонувати музичний матеріал, 6,7% (20 осіб) – задовільний, і жодного – достатній. Узагальнені дані подано у діаграмі 3 (Додаток В).

Таблиця 3.4

### Ступінь творчої активності

Критерій	Показники	Рівні: Абс / %					
		Низький		Задовільний		Достатній	
		Аб.	%	Абс	%	Абс	%
Ступінь творчої активності	наявність досвіду складання та проведення музичних ігор, творчих проєктів, інсценізації музичного матеріалу	267	89,6	23	7,7	8	2,7
	здатність до ритмічної, вокальної, рухової імпровізації	276	92,6	22	7,4	0	0
	сформованість вміння компонувати музичний матеріал	278	93,3	20	6,7	0	0
<b>Середнє значення</b>			<b>91,8</b>		<b>7,3</b>		<b>0,9</b>

Узагальнені дані, отримані внаслідок дослідження сформованості МКСПУ свідчать, що середнє значення достатнього рівня творчої активності становить 0,9%, задовільного – 7,3%, низького – 91,8% (Таблиця 3.4). Таким чином, можна стверджувати, що творча активність студентів характеризується в більшості випадків низьким та задовільним рівнем.

Таблиця 3.5

### Рівні сформованості музичних компетенцій студентів

Критерії	Рівні	Низький %	Задовільний %	Достатній %
Міра пізнавально-оцінювальної спроможності		89,8	7,5	2,7
Ступінь виконавської дієздатності		88	8,4	3,6
Ступінь творчої активності		91,8	7,3	0,9
<b>Середнє значення</b>		<b>89,9</b>	<b>7,7</b>	<b>2,4</b>

Аналіз реального стану формування музичних компетенцій майбутніх учителів немусичних спеціальностей виявив, що переважна більшість студентів досліджуваних спеціальностей знаходиться на низькому рівні (89,9%). Невеликим є відсоток задовільного (7,7%) та достатнього (2,4%) рівнів (Таблиця 3.5).

Таким чином, результати констатувального експерименту засвідчили, що:

- майбутні учителі немусичних спеціальностей у своїй більшості майже не мають музичних компетенцій;
- тільки невеликий відсоток респондентів, маючи окремі музичні компетенції, вміють застосовувати їх у творчому режимі;
- розуміння необхідності музичних компетенцій для своєї фахової підготовки лежить у площині розваг або загальних відомостей, не переходячи у галузь прикладної необхідності.

### **3.2. Методика і зміст формувального експерименту**

Виконання завдань формування музичних компетенцій майбутніх учителів немусичних спеціальностей передбачає певну поетапну організацію педагогічного процесу із застосуванням таких форм, методів, засобів і прийомів навчання, які б сприяли реалізації поставлених вимог, зафіксованих у державних стандартах вищої освіти.

Виокремлення низки заходів методики дослідно-експериментальної роботи уточнювалося під час констатувального експерименту. Експериментальна методика з формування музичних компетенцій студентів педагогічних університетів створювалася з урахуванням *принципів* та *методичних засад*, які докладно розглянуті у Розділі 1.1.

Базове дослідження проводилося зі студентами немусичних спеціальностей IV курсу, які навчаються за спеціальностями: «Початкове

навчання», «Дефектологія», «Практична психологія». Усього учасниками формувального експерименту стали 136 студентів: до експериментальних груп (ЕГ) ввійшло 68 студентів, до контрольних (КГ) – 68 осіб.

Для проведення експериментальної роботи нами було розроблено спецкурс «Теоретичні та методичні засади елементарного музикування», який було введено у навчальні плани до варіативної частини циклу професійно-орієнтованих дисциплін. Робота проводилася на базі СумДПУ імені А.С.Макаренка. Основні експериментальні групи: I група – спеціальність «Практична психологія» (8-й семестр 2006-2007 н. р.); II група – спеціальність «Початкове навчання» (7-й семестр 2007-2008 н. р.); III група – спеціальність «Дефектологія. Корекційна педагогіка» (8-й семестр 2007-2008 н. р.).

Ідея дослідження полягала у тому, що в основі методики формування музичних компетенцій студентів педагогічних університетів знаходиться комплекс методів, прийомів та засобів елементарного музикування, релятивного співу, основ ритміки Е. Жак-Далькроза, активного слухання музики, інсценізації та театралізації музичних творів з опорою на ігровий метод, при цьому наявність музичних компетенцій позитивно впливає на компетентність майбутніх педагогів у межах фаху.

Сутність формувального експерименту полягала у тому, щоби під час лекційних та практичних занять на курсах та спецкурсах, а також у процесі позанавчальної роботи, залучити студентів до елементарної музичної діяльності; сформуванню у них потребу активно використовувати музику у своїй педагогічній практиці; виявити, які саме методичні прийоми будуть ефективними для формування музичних компетенції, що стане вагомим внеском у загальну фахову компетентність майбутніх педагогів.

Аналіз теоретичного матеріалу та результатів констатувального експерименту дозволили нам визначити напрямки подальших розвідок і розробити методику формувальної частини дослідження.

Для досягнення мети дослідно-експериментальної роботи нами виокремлено такі *завдання* формувального експерименту:

- надати основи музичної грамоти та історичні відомості, а також сприяти накопиченню досвіду сприймання та оцінювання творів музичного мистецтва;
- сформувати комплекс умінь та навичок щодо здійснення різних видів музичної діяльності;
- активізувати творчий потенціал студентів у процесі різнопланової музичної діяльності.

У зв'язку з тим, що на одному курсі навчається обмежена кількість студентів, ми не могли розподілити їх на контрольну та експериментальну групи, що навчалися би паралельно. Тому для проведення дослідної роботи була використана відома в практиці педагогічних досліджень технологія *умовно паралельного експерименту*, коли контрольною виступає група студентів, що навчалася на рік раніше експериментальної групи. У такий спосіб ми порівнювали результати, отримані в поточному році, з результатами попереднього року, причому, навчальний процес в експериментальній групі здійснювався на основі розробленої методики формування музичних компетенцій.

Однією із закономірностей сучасної музично-педагогічної освіти стає впровадження популярних концепцій музичного виховання до навчально-виховного процесу як у школі, так і на музично-педагогічних факультетах ВНЗ різних країн. Теоретичні та методичні засади ритміки Е. Жак-Далькроза, елементарне музикування за системою Карла Орфа, релятивний спів за Золтаном Кодаєм або окремі елементи цих концепцій (як загальноновизнаних і таких, що розвивають і «омузичують» дитину) використовуються майже в усіх сучасних технологіях музично-педагогічної освіти [151; 156].

При розробленні активних технологій музичного навчання студентів педагогічних університетів нами використані педагогічні ідеї, принципи та прийоми популярних у Європі концепцій та методик музичного виховання (Еміля Жак-Далькроза, Карла Орфа, Золтана Кодая, Батті Штраус) доповнені рухливими іграми Василя Верховинця та низкою вправ, забав, а також ігор,

адаптованих до використання вчителями немюзичних спеціальностей (соціальними та корекційними педагогами, практичними психологами, учителями початкової школи). В основу деяких ігор і забав покладено також дихальні вправи З. Савкової [214], Е. Чарелі [288] та ритмічні вправи З. Шишкіної [217].

Констатувальний експеримент показав, що для майбутніх вчителів немюзичних спеціальностей важливим може стати досвід використання терапевтичних можливостей музики. Її реабілітаційний, корекційний, ресоціалізаційний вплив на людину є досить значним.

Насамперед, музика має широкі можливості *емоційного впливу*. Наукові дослідження свідчать, що звучання музики викликають *реакцію всього організму* (серцева активність, порушення темпу й амплітуди дихання, кров'яний тиск тощо). Залежність фізіологічної реакції від характеру музики дозволяє використовувати останню з терапевтичною метою.

Під час проведення музично-корекційних занять ми пропонували комплекс ритмічних вправ, які співзвучні з біологічними ритмами людини (вільним спокійним диханням, ритмічним серцебиттям тощо). Ці вправи описані у наших методичних рекомендаціях «Активні технології навчання музики» [214, с. 27 – 35]. Спілкування з музикою у повсякденному житті сприяє профілактиці негативних психічних станів, допомагає відволіктися від навантажень та нервових напружень, відпочити, заспокоїтись, перейнятись оптимізмом, а також дозволяє запобігти розвитку різних захворювань. Така «музична профілактика» допомагає у самопізнанні (психічному, фізичному, творчому), в інтеграції з оточенням. Для музично-терапевтичних, корекційних та профілактичних завдань, окрім запропонованих у методичних рекомендаціях вправ та ігор, ми використовували й інші: ритмічно-рухові координаційно-рухові, а також диригування.

Оскільки найбільш ефективні шляхи реалізації значної кількості вимог, зафіксованих в ОПП, до майбутніх учителів немюзичних спеціальностей лежать у площині активної музичної діяльності, ми формували музичні

компетенції в межах спецкурсу «Теоретичні та методичні засади елементарного музикування» та його модифікованих варіантів. На теоретичних та практичних заняттях курсу, а також у процесі позанавчальної роботи студенти залучалися до активної музичної діяльності.

Аналіз освітньо-професійних програм за спеціальностями «Дефектологія», «Початкове навчання», «Практична психологія», дав можливість виявити необхідні для означених спеціальностей різновиди музичної діяльності й підібрати відповідні музичні компетенції, оволодіння якими допоможе майбутнім педагогам підвищити загальну професійну компетентність. Нагадаємо, що згідно з моделлю МКСПУ визначено наступні компетенції: *когнітивно-перцептивні* – історико-теоретичні (елементарні), аудиторні, оцінно-аналітичні; *музично-виконавські* – вокально-мовленнєві, елементарно-інструментальні, ритмічно-рухові; *креативно-інтеграційні* – імпровізаційні, компонувальні, проектувальні.

Спецкурс «Теоретичні та практичні засади елементарного музикування» включає теоретичну та практичну підготовку; забезпечує майбутніх учителів оволодінням методикою активного використання музики у межах фахових вимог, її профілактичних та корекційних можливостей; інтегрує різні елементи усіх видів музичної діяльності; передбачає актуалізацію музично-естетичних, музично-теоретичних знань, особистого перцептивного досвіду спілкування з музичним мистецтвом; у цілому – формування музичних компетенцій студентів. Докладний розгляд тематики спецкурсу наведено у Додатку Г.

Зазначимо, що у розробленому нами спецкурсі «Теоретичні та методичні засади елементарного музикування» для кожної спеціальності уточнювалися та корегувалися лекційні та практичні частини з оглядом на потреби фаху. Так, для вчителів початкових класів дещо більше акцентувалася увага на формуванні елементарно-інструментальних, вокально-мовленнєвих ритмічно-рухових, проектувальних та компонувальних компетенцій; для практичних психологів – на елементарно-інструментальних, ритмічно-рухових, вокально-мовленнєвих, аудиторних та оцінно-аналітичних (у комунікативному та атр-

терапевтичному аспектах); для корекційних педагогів-дефектологів – на ритмічно-рухових, вокально-мовленнєвих елементарно-інструментальних, проектувальних, компонувальних, а також на інтеграції вокально-мовленнєвих та ритмічно-рухових. У залежності від потреб фаху та кількості годин, відведених на кожний курс, збільшувалася або зменшувалася кількість годин певної теми, зокрема практичної її частини.

Основними організаційними формами викладання спецкурсу визначено лекції, практичні, лабораторні та індивідуальні заняття. Його суттєвою складовою стала експериментально-проектна діяльність студентів, яка була спрямована на опанування досвідом проведення музичних вправ, ігор, забавок в умовах загальноосвітніх та спеціальних навчальних закладів. Зазначимо, що на відміну від специфіки підготовки вчителів музики, де багато предметів викладаються індивідуально, у нас переважали групові форми навчання. Контроль ступеня сформованості музичних компетенцій стану здійснюється шляхом складання заліку у формі захисту творчого міні-проекту.

Методика експериментальної роботи була спрямована на поетапне формування МКСПУ. Нами було виокремлено три етапи: пропедевтичний, основний, підсумковий. Розподіл на етапи мав умовний характер, оскільки методика формування МКСПУ під час експерименту передбачала цілісне, інтегроване забарвлення. Слід зазначити, що низка методів, прийомів та засобів навчання використовувалися на різних етапах експериментальної роботи.

**Перший етап – пропедевтичний** – був підпорядкований вивченню теоретичної частини спецкурсу «Теоретичні та методичні засади елементарного музичного навчання»; засвоєнню студентами необхідних елементарних музично-граматичних понять і навичок активного сприймання музичних творів; уточненню фахової спрямованості на формування необхідних музичних компетенцій і забезпечення емоційного відгуку на музику, оцінного ставлення до неї. На цьому етапі здійснювалося стимулювання інтересу до музичної діяльності, що створювало позитивне ставлення до неї.



Ознайомленню з теоретичним матеріалом досить часто передувала практична діяльність шляхом внесення ігрових елементів у сприйняття музичних творів.

Вирішення поставлених завдань відбувалося за допомогою застосування *пояснювально-інформаційних* методів (розповідь, діалогічне спілкування, поточний коментар, ілюстраційно-словесне пояснення), *практично-пошукових* – методи активізації процесу слухання музики, *художньо-творчих* – музично-ігрові методи). Серед продуктивних прийомів навчання на цьому етапі було визначено такі, як прийоми гри на елементарних музичних інструментах, відвідування концертів, диференціація завдань. Для реалізацію названих вище методів використовувалися наступні засоби: навчальна та методична література, елементарні музичні інструменти, значна частина яких вироблялася самими студентами, аудіозаписи.

Під час даного етапу студентами були опрацьовані такі теми спецкурсу як «Мета й завдання музичного виховання», «Музичні компетенції як засіб педагогічного впливу», «Найвідоміші методики музичного виховання» тощо.

На першому етапі студенти набували певних відомостей про сутність музичних компетенцій та можливість їх застосування у практичній діяльності майбутнього вчителя. За допомогою цих методів формувалися: установка на ставлення студентів до музики як до дієвого засобу навчання, виховання та розвитку дітей та молоді; ерудиція щодо елементарних музичних знань, необхідних у формуванні вокально-мовленнєвих, ритмічно-рухових, елементарно-інструментальних музичних компетенцій та, пов'язаних з ними, історико-теоретичних, аудиторських, оцінно-аналітичних.

Пояснювально-інформаційні методи були націлені на інформування майбутніх педагогів про актуальність використання музичних компетенцій у певній галузі педагогічної діяльності, про широке коло можливостей музичного мистецтва. Розповідь як метод використовувався для переказу теоретичних відомостей щодо біографії авторів найвідоміших методик музичного виховання, змісту їх концептуальних положень.

З метою актуалізації педагогічного впливу на лекціях використовувався метод діалогічного спілкування, що дало змогу залучити майбутніх учителів до відкритого висловлювання свого ставлення до проблеми використання музики у їх майбутній професії. Більшій продуктивності засвоєння знань студентами, сприяло вироблення у них власної думки щодо необхідності оволодіння методами й засобами формування музичних компетенцій, а також використання їх у майбутній педагогічній діяльності.

Наведемо приклад діалогічного спілкування у ході окремих лекцій. Так, на початку лекції, яка була присвячена знайомству з елементами постановки голосу та техніці мовлення, розглядалася проблема щодо будови голосового апарату. На початку лекції задавалося питання («Що Ви знаєте про будову мовленнєвого апарату?») для виявлення рівня ознайомленості слухачів із даною проблемою, наскільки вони готові до сприйняття наступного матеріалу. Відповіді були такими: «голосові складки», «гортань», «ротова порожнина». Уточнюючи та доповнюючи відповіді та розглядаючи малюнки та схеми із зображенням голосового апарату студенти дають відповіді на запитання. Таким чином, забезпечується активізація мислення студентів.

Крім того, практичні заняття ритмікою передували вивченню теоретичних положень. Підґрунтям даного планування стали концептуальні положення методи Е. Жак-Далькроза, яка спирається на такому переконанні: практика повинна випереджати теорію, положення якої слід надавати учням тоді, коли вони вже особисто досвідчили на собі явища, з яких ці положення виведені [153, с. 7]. Далькроз зазначає: «метою мого викладання є приведення учнів до того, щоб вони могли після закінчення свого навчання сказати не «я знаю», але «я відчуваю», а після цього розбудити у них прагнення висловлюватися» [56].

На першому етапі студентам пропонувалося слухати музичні твори у аудіозаписі, відвідуючи концерти, та фіксувати увагу на тому репертуарі, який може знадобитися їм у майбутній навчально-виховній роботі з дітьми; вони мали звертати увагу на художньо-образний зміст творів а також формулювати

власне оцінне ставлення до музики. Окремі твори, з якими студенти ознайомилися, були використані на практичних заняттях під час активного слухання музики, що сприяло формуванню навичок музичного сприймання та здатності оцінювати твори музичного мистецтва.

Іноді у процесі формування МКСПУ використовувався метод поточного коментарю, метою якого є акцентування уваги студентів на внесення корективів до практичних музичних дій безпосередньо у даний момент. Цей метод використовувався у процесі групових практичних занять й відігравав допоміжну роль під час застосування методів активізації процесу слухання музики та музично-ігрових. Поточний коментар надавав можливість своєчасно відреагувати на недоліки та помилки у виконанні вправ.

Метод ілюстративно-словесного пояснення полягав у демонстрації виконання музичних творів з метою пояснення (підтвердження) завдяки конкретним прикладам словесно вираженої думки. Пояснення передбачало розкриття сутності основних теоретичних понять, змісту художніх образів, висвітлення шляхів виконання прийомів гри на елементарних музичних інструментах. Цей метод дозволяв довести власну думку педагога як на лекційних заняттях, вдаючись до показу музичного твору, так і на практичних, коли необхідно було показати (наочно продемонструвати) особливості його вокально-мовленнєвої, ритмічно-рухової і інструментальної репродукції.

Також до методів, що сприяли формуванню МКСПУ відноситься методи активізації процесу слухання музики (відтворення, наслідування, зображення елементів музичної мови), які використовувалися для формування оцінно-аналітичних, аудиторних, елементарно-інструментальних та ритмічно-рухових музичних компетенцій. З цією метою ми використовували танок, музику і рух – елементи технології активного слухання музики за Батією Штраус, сутність якої полягає у внесенні ігрових елементів у сприйняття музичних творів. Слухання музики на заняттях супроводжувалося рухами, грою на елементарних музичних інструментах, підспівуванням, мелоречитациєю та жестикуляцією.

Найбільш ефективно активне слухання музики може використовуватися в молодших класах, а особливо в дитячому садку. Саме тому однією з важливих технологічних вимог був ретельний відбір репертуару для слухання, причому перевага надавалася невеликим за обсягом творам, що написані у простих формах або окремим фрагментам (частинам) найкращих зразків композиторської творчості, а також музичному фольклору різних народів. Під час опанування методики активного слухання музики студенти засвоювали одне з її концептуальних положень: самим розумом неможливо досягнути музичні твори – шляхи у світ музики оповиті таїною і тільки самозабутнє музикування, участь у містерії співтворення, розбуджуючи духовну активність дитини, дозволяє їй відчути сакрум музичного твору [214, с. 10].

Зауважимо, що у нашому дослідженні в усі практично-пошукові та художньо-творчі методи було вкраплено ігровий метод. У цьому плані показовими є два моменти. Перший: гра сприяє більш легкому формуванню елементарних МКСПУ. Другий: надбання студентами досвіду проведення музичних ігор, які можна буде творчо використовувати та інтерпретувати майбутнім учителям у своїй роботі з вихованцями. Запропоновані нами музичні ігри можуть вважатися як засобом розумового, духовного та морального виховання й розвитку, так і способом корекційного та реабілітаційного впливу.

Великого значення використання ігрового методу у навчанні, вихованні та розвитку дітей надають психологи (Л.І. Божович, Л.С. Виготський, Д.Б. Ельконін, А.Н. Леонтьєв, Н.Н. Палагіна та ін.). Науковцями обґрунтована необхідність ігрових методик у навчанні та вихованні школярів. На нашу думку, для майбутнього вчителя важливо оволодіти методиками ігрової діяльності, зокрема музичної. Під час музичної гри відбувається комплексний вплив на людину – її психіку (переживання різних станів – радості, суму, бадьорості), моторику, фізіологічні процеси (змінюється пульс, артеріальний тиск). З цією метою ми пропонували низку різноманітних цікавих забавок та ігор, проведення яких зумовлюється наявністю у студентів музичних

компетенцій. Освоєння студентами прийомів організації музичних ігор відбувалося на практичних заняттях, коли використовувалося об'єднання різних видів музичної діяльності та методів навчання.

У процесі проведення практичних занять виконувалися ігри та вправи, які дозволяли формувати такі музичні компетенції: вокально-мовленнєві, ритмічно-рухові, елементарно-інструментальні. Серед них: дихальні, артикуляційні та вокальні вправи (елементи постановки голосу, методики Е. Чарелі та Е. Жак-Далькроза); ритмічні та рухові ігри (за Е. Жаком-Далькрозом); елементарне музикування (за К. Орфом), активне музикування (за Б. Штраус), музичні ігри (за В. Верховинцем), інсценізація пісень та музичних творів [214]. Конкретні приклади вправ та ігор активного слухання музики, за допомогою яких формувалися елементарно-інструментальні, ритмічно-рухові, аудиторні, оцінно-аналітичні МКСПУ наведено у додатку Д.1.

На цьому етапі у процесі сприймання та активного слухання музичних творів студенти за допомогою викладача вибирали, оцінювали музичні твори та визначали прикладне застосування їх у майбутній педагогічній роботі. Це необхідно майбутньому вчителю для обґрунтування та аргументації власного вибору. Визначення необхідних творів здійснювалося за наступною схемою: а) особисте ставлення до музичного твору; б) мета використання; в) пропозиції щодо активного слухання (виконавства).

**Другий етап – основний** – спрямований на поглиблення вокальних та мовленнєвих вмінь та навичок, досвіду гри на елементарних музичних інструментах, навичок ритмічно-рухової інтерпретації. Цьому сприяло продовження опанування спецкурсу «Теоретичні та методичні засади елементарного музикування», зокрема, його практичної частини. Під час другого етапу було застосовано методи, які використовувалися у першому етапі: діалогічне спілкування, ілюстративно-словесне пояснення, методи активізації процесу слухання музики, та музично-ігрові методи. У той же час для більш поглибленої сформованості МКСПУ використовувалися такі методи: *практично-пошукові* – залучення студентів до створення ритмічно-рухових

аналогій, до ритмічно-мовленнєвих ігор, до ескізно-драматургічної репродукції музичних творів; *художньо-творчі* – заохочення студентів до створення музично-ігрових етюдів, ритмічно-рухової інтерпретації музичних творів, а також до здійснення пластичної та інструментальної імпровізації. Для реалізації методів були застосовані прийоми гри на елементарних музичних інструментах, ігрових команд, організації музичних ігор, підспівування, жестикуляція.

Під час опрацювання відповідних тем спецкурсу, а саме: «Постановка голосу та виразне мовлення», «Ритміка як метод всебічного розвитку особистості», «Музично-ритмічні ігри, інсценізація музичних творів» тощо, студенти додатково вивчали таку літературу: Верховинець В.М. Весняночка: Ігри з піснями для дітей дошк. і мол. шк. в. / В.М. Верховинець – 5-те вид. – К.: Муз. Україна, 1989. – 343 с.; Культура сценической речи: Сборник статей / Отв. ред. И.П. Козлянинова. – М.: Всероссийское театральное общество, 1979. – 416 с.; Ніколаї Г.Ю. Методичні основи ритміки Еміля Жак-Далькроза: Методичні рекомендації для студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів. – Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2007. – 34 с.

Паралельно з теоретичним матеріалом проводилися практичні заняття, обсяг годин яких перевищував об'єм лекційних занять. Практичні заняття спецкурсу закріплювали знання, отримані на лекціях. Виходячи із принципу єдності теоретичних і практичних засобів формування музичних компетенцій студентів педагогічних університетів теми практичних занять співпадали з лекційними.

Залучення студентів до створення ритмічно-рухових аналогій дозволив майбутнім учителям за допомогою рухів тіла зображати зміст народних пісень, віршів, утішок, пестушок, казок, хороводів, які збагачувалися літературним, музичним і драматичним компонентами. Наприклад, керуючись словесним текстом та ритмічно-інтонаційною організацією музичного матеріалу, студентам було запропоновано створити ритмічно-рухову аналогію таких

пісень та забавок: «Я коза» (з опери М. Лисенка «Коза-дереза»), «Ладусі», «Сорока-ворона» (муз. В. Верховинця), «Печу, печу хлібчик» тощо.

Для формування вокально-мовленнєвих компетенцій ми використовували метод залучення студентів до ритмічно-мовленнєвих ігор. Для цього використовувалися спеціальні дихальні та артикуляційні вправи з метою виховання та розвитку мовленнєвого голосу. У цьому процесі необхідно враховувати індивідуальні особливості того, хто навчається, але у той же час пропонувалися спеціальні тренувальні вправи, які необхідні й корисні всім.

Вправи розташовані по системі поступово зростаючої важкості. Їх вплив має непрямий характер, тому, що вони виконуються при участі певних м'язових груп, але без усвідомлення про їх роботу, тобто безумовнорефлекторним шляхом. Перед комплексами вправ для тренування дихання та артикуляційного апарату пропонувалися підготовчі вправи, до складу яких входить гігієнічний та вібраційний масажі. Тренувальна гімнастика проводилася шляхом промовляння подумки звукосполучень, прислів'їв, лічилок на фазі видиху. Під час такого декламування залучається у дію голосовий та артикуляційний апарат.

Ми адаптували ритмічну гімнастику легенів Жак-Далькроза з огляду на фахові потреби студентів педагогічних університетів. Дихальні вправи, запропоновані Далькрозом, найкраще виконувати у ізольованій позиції (лежачи), тому що так ціле тіло є природно розслабленим і не створюються мимовільні напруження частин тіла, що не беруть участь у вправі [153, с. 27].

Запропоновані вправи можуть становити основу такого важливого етапу у роботі над голосом дитини, як розспівування. Як вважає А.Мацейчик, ці вправи потрібно використовувати творчо. Керівнику необхідно вдаватися до збагачення та урізноманітнення даної форми роботи, щоб досягати оптимальних результатів [317].

Ці вправи можна виконувати окремо, але у нашій експериментальній роботі ми використовували деякі елементи у музичних іграх, які спрямовані на формування вокально-мовленнєвих компетенцій. Окрім дихальних,

артикуляційних вправ, для формування вокально-мовленнєвих компетенцій розучувалися та виконувалися студентами пісні свого народу й інших народів світу, а також нескладні, доступні студентам немусичних спеціальностей та дітям взірці професійної музики: пісні вітчизняних та зарубіжних композиторів, хорові та сольні фрагменти із опер (в тому числі дитячих), мюзиклів та ін.

Наступним методом, що застосовувався на другому етапі експериментальної роботи було заохочення студентів до створення музично-ігрових етюдів. Складність виконання вправ, ігор та забавок зумовили їх фрагментальне опрацювання з метою удосконалення окремих технічних та художніх деталей. Цей метод дозволив майбутнім учителям зрозуміти алгоритм застосування окремих штрихів репродукції музичних творів. При виконанні музично-ігрових етюдів слід керуватися, на нашу думку, прийомом диференціації завдань. Адже це є основою якісного виконання вправ та набуття музичних компетенцій.

Для формування МКСПУ використовувався також метод заохочення студентів до ритмічно-рухової інтерпретації музичних творів, основою якого стали заняття ритмікою. Цей метод дозволив за допомогою рухів тіла передавати образний та емоційний зміст інструментальних творів. Зазвичай використовувалася програмна музика. Метод ритмічно-рухової інтерпретації музичних творів мав за мету сприяти засвоєнню найважливіших музично-теоретичних понять, розвивати музичний слух і пам'ять, відчуття ритму, активізувати сприймання музики. Посилаючись на розробки Лабораторії мистецької освіти СумДПУ імені А.С.Макаренка наголошуємо на важливості того, що у процесі роботи над рухами під музику формується художній смак, розвиваються творчі здібності, почуття прекрасного в мистецтві та дійсності, виховується увага зосередженість, прагнення досягти мети, виробляється злагодженість дій усього колективу. Ці якості студенти зможуть виховувати у своїх вихованців.



Слухачам, що не мають спеціальної музичної освіти, сприйняттю музичних творів заважає їх абстрактна часова природа. Перекладаючи звуковий ряд на мову жестів, ритміка виступає у ролі тлумача музики, обираючи серед усіх елементів музичної мови ритм як елемент однаково властивий і музиці, і рухам тіла. Втім, метою ритміки є не тільки і не стільки опанування ритму, а «охоплення» музики як цілісного явища [158, с. 117].

Найвідоміший в Польщі та країнах Європи спеціаліст з ритміки Анета Пастернак наводить такий перелік класичних далькрозовських ритмічних вправ: рухова реалізація окремих ритмічних зрізків; рухова реалізація ритмічних ланцюгів; рухова реалізація ритмічних зрізків з подвійною швидкістю або у два рази повільніше; ритмічне доповнення; метричне перевтілення; поліметрія і поліритмія; ритмічні канони [320, с. 120]. Всі ці вправи роблять слух чутливим до ритмічних особливостей музики, тому вони використовувалися у нашій експериментальній методиці. Приклади ритмічно-рухливих вправ наведено у додатку Д.2.

На другому етапі дослідно-експериментальної роботи ми пропонували основи гімнастики мови (за І.О. Сікорським), зокрема вправи на розвиток дихання, голосового апарату, артикуляційного, потрібні майбутнім педагогам-дефектологам (зокрема логопедам), а також усім іншим спеціальностям, які брали участь у експерименті. У даному випадку їм знадобляться логоритмічні, вокально-мовленнєві та ритмічно-рухові музичні компетенції.

Також на цьому етапі здійснювалося формування логоритмічних компетенцій майбутніх вчителів, які склалися з комбінування рухово-ритмічних та вокально-мовленнєвих компетенцій. Так, наприклад, виконавці повільно рухалися по колу або у вільному напрямку, декламуючи уголос ритм пісні, або вірша та дублюючи цей ритм ходом (дрібними кроками – вісімки, широкими – чверті тощо). Метр відтворювався за допомогою рухів рук (диригування за Далькрозом). Інші вправи виконувалися сидячи на стільцях. За показом керівника, без попереднього пояснення, учасники гри ритмічно постукували п'ятами, плескали долонями та одночасно промовляли

скоромовки у різному темпі. Причому, під час виконання потрібно було чітко витримувати ритм та метр.

На другому етапі студенти також залучалися до цілеспрямованого тренінгу щодо самостійного проведення музичних ігор. Завдання полягало у самостійному (або з консультацією педагога) виборі невеличкого музичного твору (скоромовки, пісеньки, віршика) з подальшим складанням музичної гри. Зміст роботи полягав спочатку у проведенні ігри під керівництвом педагога, а потім – у самостійному проведенні подібної вправи з групою студентів. Засвоюючи під керівництвом викладача прийоми ігрових команд, студенти в самостійній роботі керуються набутим досвідом.

Важливе значення на цьому етапі мав метод залучення студентів до ескізної-драматургічної репродукції музичних творів, адже він слугував розширенню кола творів, з якими могли ознайомитися студенти, а також набуттю досвіду самостійного їх розроблення. Цей метод застосовувався з метою усвідомлення студентами змісту художнього образу самостійно обраних творів, а також детального опрацювання окремих технічних моментів під час виконання. Суттєву роль відігравали на цьому етапі вказівки викладача щодо засобів художньої виразності. Репродукуючи ігрові моменти під час активного слухання музики, її інтерпретації, студенти вчилися самостійно працювати з матеріалом.

Метод заохочення студентів до здійснення пластичної та інструментальної імпровізації застосовувався з метою спонукання студентів до творчої діяльності, активізації його творчих нахилів. Сутність методу полягала у створенні музичного образу за допомогою пластики тіла та елементарних музичних інструментів у момент виконання. Наприклад, студенти отримували завдання без попередньої підготовки ритмізувати на елементарних ударних інструментах незнайомий музичний твір. Залучення студентів до пластичної та інструментальної імпровізації максимально активізувало їх уяву і фантазію, сприяло прояву прихованих ресурсів творчої поведінки.

Слід зазначити, що практична частина викликала найбільшу зацікавленість з боку майбутніх учителів, адже кожен з них відчував на собі позитивний вплив взаємодії під час активного спілкування з музикою, що створювало позитивну психологічну атмосферу.

**На третьому етапі** формувального експерименту – *підсумковому* – узагальнювався попередній досвід елементарного виконавства, якісно новим показником якого ставала здатність до імпровізації; передбачалась активна участь студентів у творчій діяльності (складання ігор, проєктів, компонування музичного матеріалу). Серед *художньо-творчих* методів використовувався метод залучення до творчого проєктування, серед *практично-пошукових* – застосування музично-рольової взаємодії. В реалізації цих методів допомагав прийом входження в роль учителя.

Одним із методів третього етапу було обрано метод застосування музично-рольової взаємодії, метою якого було активізація та розвиток творчих можливостей студентів щодо самостійної організації музичних ігор, вправ та забавок з перспективою використання цього досвіду у створенні творчих міні-проєктів. Цінність цього методу полягала в тому, що майбутні вчителі використовували зорові, слухові та вербальні засоби комунікації у процесі проведення вправ. Під час групового спілкування вони вирішували питання, що виникали у процесі занять. За допомогою прийому входження в роль вчителя студенти стверджували себе як керівники навчального процесу.

Найважливішого значення на даному етапі набув метод залучення до творчого проєктування, сутність якого полягала у стимулюванні інтересу студентів до питань використання музики у майбутній педагогічній діяльності, а також у демонстрації практичного застосування музичних компетенцій. Використання цього методу може впливати на реалізацію життєвих і професійних проєктів студентів, які навчаються у педагогічних університетах. Участь у роботі над проєктами, максимально наближених до життєвої ситуації, активізує самостійність людини, стимулюючи пізнавальний, емоційний та моторний розвиток, зацікавленість, а також творче мислення студентів.

Успішному формуванню МКСПУ сприяли спеціально розроблені нами методичні рекомендації «Активні технології навчання музики», які використовувалися студентами у процесі самостійної підготовки окремих вправ, ігор та створенні проектів. Наголосимо, що основні положення методичних рекомендацій та спецкурсу були загальними для усіх спеціальностей.

Серед існуючих типів проектів (дослідницьких, творчих, ігрових, інформаційних, практико-орієнтованих) для нашого експерименту найбільш актуальними є творчі та ігрові. Процес формування МКСПУ включав на завершальному етапі розроблення та презентацію авторських проектів. Теоретичні основи проектної технології були висвітлені нами у статті «Застосування інноваційних проектів у мистецькій освіті» [216].

У методичному підрозділі дисертації наголосимо, що головною вимогою проектної технології було дотримання та виконання у чітко визначений термін усіх її складових: мети та завдання проекту (створення продукції культурно-мистецького значення); етапів реалізації; часових інтервалів кожного етапу; переліку та послідовності дій; визначення виконавців та їх обов'язків; обміну думками та ідеями; власне реалізації задуму; презентації продукції [175, с. 154-156]. Студентам різних спеціальностей була запропонована орієнтовна тематика проектів: «Логоритміка для молодших школярів», «Вплив музично-ритмічних занять на всебічний розвиток дитини», «Музично-ритмічні хвилинки відпочинку», «Музичні уподобання», «Веселі музики» тощо. Крім цього, студенти могли розробити проект згідно зі своїми уподобаннями. Студенти спеціальності «Початкове навчання» здійснювали проекти: «Музична рухово-ритмічна забава “Кукляндія”» (за мету проекту визначено ритмічно-рухове виховання молодших школярів); «Музичні забавки» (мета – розвиток творчих здібностей дітей засобами музичного мистецтва); «Інсценізація дитячих пісень» (мета – розвиток уваги дітей, почуття ритму, гартування дитячого організму у процесі виконання простих гімнастичних вправ). Серед особливо цікавих виокремимо проект «Пусть проходят года, все

равно никогда не состарится вальс», де через активне слухання музики формувалися емоційні, естетичні, моральні, загальнолюдські якості особистості, а також проект «Музичні інструменти наших предків», у ході реалізації якого учні можуть ознайомитися з українськими народними інструментами, у них розвивається почуття прекрасного, виховується повага до діячів культури, любов до рідної землі, стимулюється бажання створювати прекрасне своїми руками.

Зауважимо, що студенти, які навчалися за спеціальністю «Дефектологія. Корекційна педагогіка» на захисті проектів продемонстрували низку ігор та вправ, які можна проводити з дітьми-логопатами. Так, студентами був розроблений проект під назвою «Музично-ритмічні ігри з дітьми з вадами мовлення». Метою запропонованих ігор було вдосконалення мовленнєвої діяльності дітей-логопатів засобами музично-ритмічної діяльності. Запропоновані студентами вправи на розвиток відчуття темпу музики допомагають ліквідувати психомоторні порушення завдяки тренування точності відтворення в русі сталого або змінного музичного темпу, в наслідок чого регулюється й мовленнєва функція. Серед найбільш ефективних вправ та ігор відзначимо ті, що були спрямовані на співвіднесення темпу музики з темпом рухів, а також співвіднесення ритму музики з ритмом рухів.

#### *Вправа 1. «Прапорці».*

Варіант 1. Музичний твір – В. Шаїнський, «Пісенька kota Леопольда», Завдання вправи – одночасно співати та передавати прапорець по колу. Спочатку вивчається пісенька. Діти стають у коло. За показом вихователя діти виконують наступне: на кожну сильну та відносно сильну долю прапорець передається сусідові (відтворюючи метр музики). За командою вихователя прапорці передаються у іншому напрямку.

Варіант 2. Музичний твір – П.І. Чайковський, «Марш дерев'яних солдатиків», або будь-який твір з розміром 2/4 або 4/4. Завдання вправи – передавати прапорець по колу та відзначити паузу. На кожну сильну та відносно

сильну долю прапорець передається сусідові (відтворюючи метр музики). На паузу, той, у кого в цей момент виявиться прапорець, піднімає його вгору.

*Вправа 2. «Рух по колу».*

Варіант 1. Музичний твір – М. Лисенко, „Я коза» з опери «Коза-дереза».

Завдання вправи – рухатися по колу, кожний крок співпадає з «кроком» у музиці, тобто виконавці відтворюють пульс музики. Коли музика зупиняється, усі продовжувати крокувати, зберігаючи той же темп.

Варіант 2. Завдання вправи – те саме, але воно ускладнюється наступним завданням: за командою вихователя діти міняють напрямок руху.

*Вправа 3. «Зміна темпу».*

Варіант 1. Музичний твір – Українська народна пісня «Іди, іди дощику».

Завдання вправи – виконавці рухаються під пульс музики у будь-якому напрямку, змінюючи темп ходи разом зі зміною темпу музики.

Варіант 2. Музичний твір – О. Тулічева, «Хто зустрівся в лісі». Завдання вправи – виконавці рухаються вільно під музику по колу, або у будь-якому напрямку. В залежності від характеру музики вони виконують різноманітні рухи, наслідуючи ведмедя, зайця, пташку, лисичку та інших звірів.

Захист студентських проектів засвідчив, що наприкінці дослідно-експериментальної роботи студенти набули основ музичної грамотності, первинного досвіду щодо складання музичних ігор, творчих міні-проектів, у них сформувався комплекс елементарних музичних компетенцій. Отже, за допомогою методу залучення до творчого проектування студенти не тільки навчаються музиці, але й вирішують якісь життєві проблеми, реалізують свої потреби. Захист розроблених проектів являвся також підсумком пройденого спецкурсу та оцінювався як залік. Запропоновані проекти були показником сформованості музичних компетенцій студентів. Зазначимо, що студенти отримували завдання під час педагогічної практики використати набутий досвід.

Таким чином, ми можемо констатувати, що поетапне проведення формувального експерименту (пропедевтичний, основний, підсумковий етапи) дозволило спрямувати розроблену методику на досягнення завдання

формування музичних компетенцій майбутніх учителів немусичних спеціальностей відповідно до структурної моделі. Конкретний результат педагогічної діяльності щодо формування МКСПУ досягався через використання комплексу спеціальних методів та прийомів навчання, об'єднаних у групи – пояснювально-інформаційні, практично-пошукові та художньо-творчі методи.

### 3.3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи

Згідно з метою й завданнями формувального експерименту були проведені вимірювання, які дозволили отримати кількісне відображення якісних змін сформованості музичних компетенцій студентів педагогічних університетів. У процесі дослідження, для отримання достовірних даних щодо рівня їх сформованості здійснювався добір педагогічних методів діагностування: опитування, спостереження, індивідуальні та групові бесіди, анкетування, порівняльний та узагальнений аналіз результатів творчих завдань, проєктів, тестів, статистичні та графічні методи обробки експериментальних даних.

Кількісні дані порівнювалися відповідно до структурних компонентів на основі визначених критеріїв і показників, що характеризують три рівні сформованості музичних компетенцій студентів педагогічних університетів. Із цією метою було проведено початковий та кінцевий діагностичні зрізи.

Метою формувального експерименту було з'ясування ступеня сформованості музичних компетенцій студентів педагогічних університетів за основними показниками визначених критеріїв: *міра пізнавально-оцінювальної спроможності, ступінь виконавської дієздатності, ступінь творчої активності*. Оцінювання відповідей респондентів проводилося за методикою констатувального експерименту.

Констатувальний експеримент показав, що переважна більшість студентів немuzичних спеціальностей, які навчаються за спеціальностями «Початкове навчання», «Практична психологія», «Дефектологія», «Соціальна педагогіка», «Режисура музичних заходів» не володіють музичними компетенціями на достатньому рівні. Зазначимо, що в основі формування музичних компетенцій студентів немuzичних спеціальностей покладено єдину методикою, але вона має свою специфіку щодо кожної спеціальності, яка полягає у акцентуванні уваги на тих чи інших компетенціях. Тому аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи був проведений окремо з контрольною та експериментальною групами усіх спеціальностей.

Нагадаємо, що контрольними групами за обраними для експерименту спеціальностями виступали ті, що навчалася на рік раніше експериментальної групи. Студенти, що навчалися за цими спеціальностями повинні були мати певні музичні компетенції, які знадобляться їм у подальшій практичній діяльності. Так, майбутні практичні психологи на момент проведення експерименту вже вивчали такі дисципліни: «Арт-терапія» (2-й семестр), «Основи психокорекції» (6-й семестр), «Психотерапія» (4-й семестр); вчителі початкової школи проходили дисципліну «Музичне виховання і основи хореографії з методикою викладання» (7-й семестр); а майбутні корекційні педагоги – «Корекційна ритміка» (7-й семестр) та «Методика музичного виховання» (8 –й семестр). Зауважимо, що студенти КГ навчалася за традиційною методикою, а студенти ЕГ – за експериментальною.

Представимо детальніше результати формувального експерименту на прикладі КГ та ЕГ спеціальності **«Початкове навчання»**. У експерименті приймали участь 56 студентів (по 28 осіб в ЕГ та КГ групах).

По завершенні обробки даних початкового зрізу було встановлено, що сформованість музичних компетенцій майбутніх вчителів початкових класів знаходиться переважно на низькому рівні (загально середнє значення: КГ – 86,5%, ЕГ – 87,3%). Незначні показники задовільного рівня: КГ – 9,5%, ЕГ – 8,7%; та досить невисокі (КГ– 4%, ЕГ – 4%) – достатнього (Таблиця 3.6).



По завершенні діагностичного зрізу ми провели низку занять та заходів щодо формування музичних компетенцій студентів педагогічних університетів згідно з моделями даних компетенцій. Після кожного етапу впровадження розробленої методики (пропедевтичного, основного, підсумкового) ми відзначали поступове збільшення загального рівня сформованості МКСПУ.

Таблиця 3.6

**Співвідношення ступенів сформованості музичних компетенцій студентів (спеціальність «Початкове навчання») КГ та ЕГ (у %) – початковий зріз**

Критерії	КГ			ЕГ		
	Низький	Задовільний	Достатній	Низький	Задовільний	Достатній
Міра пізнавально-оцінювальної спроможності	88,1	8,3	3,6	89,3	7,1	3,6
Ступінь виконавської дієздатності	82,1	13,1	4,8	84,5	10,7	4,8
Ступінь творчої активності	90,5	7,1	2,4	89,3	8,3	2,4
<b>Середнє значення</b>	<b>86,9</b>	<b>9,5</b>	<b>3,6</b>	<b>87,7</b>	<b>8,7</b>	<b>3,6</b>

Зазначимо, що студенти експериментальної групи після низки занять більш позитивно стали оцінювати класичну музику, по-новому підходити до різноманітної сучасної музики. Для більш виразної характеристики емоційних образів музичних творів ми запропонували майбутнім учителям користуватися словником емоційно-образних визначень музики О. Ростовського [238, с. 257 – 265]. ЕГ намагалася оцінювати музичні твори згідно з потребами свого фаху. Так, майбутні вчителі початкових класів наголошували на корисності знайомства з невідомими раніше прийомами активного слухання музики, які відповідають психофізіологічним особливостям молодшого шкільного віку.

З метою встановлення змін у рівні сформованості музичних компетенцій за критерієм *міра пізнавально-оцінювальної спроможності* наприкінці дослідно-експериментальної роботи був проведений підсумковий контроль. Він вміщував низку теоретичних питань, які стосувалися таких проблем: сутності поняття «елементарне музичне навчання»; видів музичної діяльності, що використовуються у навчанні, вихованні, а також для розвитку дітей; найвідоміших концепцій музичного виховання ХХ століття; видів та типів

дихання; артикуляції та дикції як елементів техніки мовлення; елементарних музичних інструментів тощо (Додаток Е).

Аналіз наявності музично-граматичної та музично-історичної ерудиції студентів виявив усвідомлення основних положень курсу. Переважна більшість студентів упевнилася у виховній та розвивальній силі музики. Згідно аналізу отриманих відповідей, більша частина опитуваних виявилася спроможною назвати значну кількість вітчизняних та зарубіжних композиторів, написані ними твори, пояснити терміни, назвати та описати елементарні музичні інструменти, охарактеризувати основні концепції музичного виховання ХХ століття, розкрити різні аспекти виразного мовлення.

За кожне висвітлене питання студент отримував 0,5 балів. Максимальна кількість балів, які можна було отримати – 12. Оцінювання виконаних завдань ми оцінювали за таким принципом: до достатнього рівня наявності музично-граматичної та музично-історичної ерудиції було віднесено тих студентів, хто набрав 9-12 балів; до середнього рівня – студенти, які одержали 5-8 балів; до низького – опитувані, які отримали 1-4 бали.

Кінцевий зріз дозволив відзначити, що у майбутніх учителів початкових класів, які займалися за експериментальною програмою, змінився рівень наявності музично-граматичної та музично-історичної ерудиції. Так, якщо у початковому зрізі формувального експерименту наявність музично-граматичної та музично-історичної ерудиції у 25 (89,3%) студентів ЕГ була на низькому рівні, то після впровадження методики на такому рівні лишилося 7 осіб (25%). Зазначимо, що у КГ за цим показником також відбулися позитивні зміни (85,7% – початковий зріз, 42,9% – кінцевий зріз). Сформованість навичок музичного сприймання у кінцевому зрізі також змінилася. До експерименту переважна більшість студентів перебували на низькому рівні (25 осіб – 89,3%), у той час як після експерименту таких студентів у ЕГ виявилось 8 осіб (28,6%).

Здатність оцінювати твори музичного мистецтва та позитивне ставлення до нього виявлялися шляхом спостереження за студентами під час практичних

занять у певних педагогічних ситуаціях. Студенти експериментальної групи в переважній більшості змогли впоратись з завданнями «Звукової анкети». Серед музичних творів були запропоновані як ті, що ідентифікувалися у констатувальному експерименті, так і ті, що вивчалися протягом спецкурсу.

Під час з'ясування, яким жанрам музичного мистецтва опитувані віддають перевагу, ми помітили низку змін. Так, за уподобаннями класична музика залишилася на третьому місці, популярна – на першому. На другому місці за уподобаннями знаходяться музика з мультфільмів та кінофільмів. найменшою популярністю користується українська народна музика. В той же час, реципієнтами було оговорено, що на виховання та розвиток дітей впливовість класичної музики не викликає сумніву.

Динаміка процесу формування пізнавально-оцінювальної спроможності за цим критерієм виявлялася за допомогою повторного опитування. Результати виявлення естетичних смаків та інтересу студентів показали суттєві зміни в здатності оцінювати твори музичного мистецтва та позитивному ставленні до нього. Якщо до експерименту на достатньому рівні за цим показником було 3,6% (1 особа), на середньому – 7,1% (2 особи), на низькому – 25 студентів (89,3%), то у кінцевому зрізі в ЕГ на достатньому рівні виявлено 14,3% (4 особи), задовільному – 57,1% (16 осіб), низькому – 28,6% (8 осіб).

Зазначимо, що позитивні зміни за критерієм *міра пізнавально-оцінювальної спроможності* зафіксовані також у КГ, однак динаміка їх дещо відрізняється від покращених результатів ЕГ. Так, у кінцевому зрізі в КГ студентів на достатньому рівні за цим критерієм виявлено 11,9%, на задовільному – 42,9% та низькому – 45,2%. Ми вважаємо, що такі показники зумовлені тим, що студенти КГ навчалися за існуючою програмою, де акцентувалася увага на набуття студентами історико-теоретичних знань та оцінювальних вмінь і навичок.

Порівняння результатів ЕГ та КГ кінцевого зрізу за кількістю опитуваних та у процентному відношенні представлено у табл. 3.7, що дозволяє

співвіднести отримані результати та простежити ефективність запропонованої методики формування музичних компетенцій.

Таблиця 3.7

**Розподіл студентів КГ та ЕГ за рівнями сформованості пізнавально-оцінювальної спроможності (спеціальність «Початкове навчання»**

**(у Абс. та %) – кінцевий зріз)**

Показники	КГ						ЕГ					
	Низький		Задовільн.		Достатній		Низький		Задовільн.		Достатній	
	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%
Наявність музично-граматичної та музично-історичної ерудиції	12	42,9	13	46,4	3	10,7	7	25	16	57,1	5	17,9
Сформованість навичок музичного сприймання	15	53,6	10	35,7	3	10,7	8	28,6	15	53,6	5	17,9
Здатність оцінювати твори музичного мистецтва та позитивне ставлення до нього	11	39,3	13	46,4	4	14,3	8	28,6	16	57,1	4	14,3
<b>Середнє значення</b>	–	<b>45,2</b>	–	<b>42,9</b>	–	<b>11,9</b>	–	<b>27,4</b>	–	<b>56</b>	–	<b>16,7</b>

Отже, отримані експериментальні дані в обох групах свідчать про те, що студенти, які працювали за експериментальною методикою виявили під час проведення кінцевого зрізу більш високий рівень пізнавально-оцінювальної спроможності за показниками: наявність музично-граматичної та музично-історичної ерудиції, сформованість навичок музичного сприймання, здатність оцінювати твори музичного мистецтва та позитивне ставлення до нього.

Наступним етапом кінцевого зрізу було визначення змін за критерієм *ступінь виконавської дієздатності* за допомогою методів опитування констатувального експерименту. Також студентам були запропоновані нові завдання. Сформованість вокально-мовленнєвих умінь та навичок, наявність досвіду гри на елементарних музичних інструментах та здатність здійснювати ритмічно-рухову інтерпретацію музичних творів визначалася на підсумкових практичних заняттях та під час захисту підготовлених проектів.

Порівняння результатів виконавської підготовки студентів дозволило зробити висновок, що рівень сформованості мовленнєвих вмінь та навичок підвищилася, чого не можна сказати про вокальні вміння та навички. Більш

ґрунтовно студенти змогли опанувати гру на елементарних інструментах. На шумових, ударних інструментах та тих, що зроблені власноруч, вони досить вправно відображали ритм та метр музичних творів. Доволі легко більшість студентів впоралася з такими музичними інструментами, як металофон, трикутник. Складність виникла з опануванням гри на фортепіано.

Здатності здійснювати ритмічно-рухову інтерпретацію музичних творів було присвячено доволі велика кількість занять. Тому за цим показником більша половина студентів виявила гарні результати. Серед складностей, що виникали, можна назвати комбінування показу метричних долей руками, ритмічних – ногами та співу.

Отримані результати дозволяють констатувати, що рівень сформованості вокально-мовленнєвих умінь та навичок, завдяки застосуванню методики викладання у ЕГ значно змінився порівняно з КГ, адже на низькому рівні на початку експерименту перебувало 22 студентів (78,6%) КГ та 23 студентів (82,1%) ЕГ, в той час як у кінцевому зрізі в ЕГ на низькому рівні лишилося 28,6% (8 осіб), а в КГ 57,1% (16 осіб). Позитивні зміни також були простежені у наявності досвіду гри на елементарних музичних інструментах, а саме: якщо на початку експерименту на низькому рівні перебувало 24 студентів (85,7%) КГ та 24 (85,7%) – у ЕГ, на задовільному рівні 3 (10,7%) у КГ та 3 (10,7%) у ЕГ, та по 1 (3,6%) – на достатньому рівні, то у кінцевому зрізі на низькому рівні лишилося 22 (78,6%) у КГ та 6 (21,4%) у ЕГ, на задовільному – 4 (14,3%) у КГ та 18 (64,3%) у ЕГ та на достатньому було виявлено 4 (14,3%) студента ЕГ та 2 (7,1%) особи КГ.

Здатність здійснювати ритмічно-рухову інтерпретацію музичних творів теж змінилася: якщо у початковому зрізі на достатньому рівні за цим показником було по 1 (3,6%) студенту у КГ та ЕГ, то у кінцевому – в ЕГ – 4 особи (14,3%) досягли достатнього рівня, а у КГ – жодного; на задовільному у кінцевому зрізі лишилася попередня кількість студентів у КГ – 4 особи (14,3%), тоді як у ЕГ збільшилася з 3 (10,7%) до 16 (57,1%); на низькому рівні залишилося у ЕГ 8 осіб (28,6%), а у КГ ніяких змін не відбулося.

Порівняльний аналіз результатів визначення ступеня виконавської дієдатності, поданий у табл. 3.8, свідчить, що впровадження методики формування музичних компетенцій забезпечує ефективну підготовку майбутніх учителів початкових класів та сприяє включенню студентів до музично-виконавської діяльності.

Таблиця 3.8

**Розподіл студентів КГ та ЕГ за рівнями сформованості виконавської дієдатності (у Абс. та %) – кінцевий зріз)**

Показники	КГ						ЕГ					
	Низький		Задовільн.		Достат.		Низький		Задовільн.		Достатн.	
	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%
Сформованість вокально-мовленнєвих вмінь та навичок	16	57,1	8	28,6	4	14,3	8	28,6	15	53,6	5	17,9
Наявність досвіду гри на елементарних музичних інструментах	22	78,6	4	14,3	2	7,1	6	21,4	18	64,3	4	14,3
Здатність здійснювати ритмічно-рухову інтерпретацію музичних творів	23	82,1	4	14,3	1	3,6	8	28,6	16	57,1	4	14,3
<b>Середнє значення</b>	–	<b>72,6</b>	–	<b>19</b>	–	<b>8,3</b>	–	<b>26,2</b>	–	<b>58,3</b>	–	<b>15,5</b>

Наступний блок завдань кінцевого зрізу був пов'язаний з визначенням та порівнянням рівнів сформованості музичних компетенцій студентів КГ та ЕГ щодо *ступеня творчої активності*. Так, з метою дослідження наявності досвіду складання та проведення музичних ігор, творчих проектів, інсценізації музичного матеріалу та ступеня сформованості вміння компонувати музичний матеріал аналізувалися виступи студентів на захисті проектів.

Проект оцінювався як виконання індивідуального науково-дослідного завдання (ІНДЗ). Максимальна кількість балів за виконаний та захищений проект було «5» балів: до достатнього рівня віднесені студенти, які отримали «4» або «5» балів, до задовільного – 3 бала, до низького – «1»-«2» бали.

Найбільш складним виявилось завдання щодо компонування музичного матеріалу для проведення музичних ігор та забав. Спостереження показало, що не всі студенти знаходять ті твори, які необхідно використовувати у тій чи

іншій грі. Очевидною була достатня підготовка студентів при виконанні різних музичних ігор. Під час захисту проектів вбачалося, що виконавці досить сумлінно підготували проведення занять. Студенти брали за основу відомі вже ігри та вносили в них ті елементи, що вивчалися на спецкурсі: елементарне музикування, активне слухання музики, ритмічно-рухову діяльність. Презентація та захист проектів були обумовлені загальними вимогами: обґрунтувати актуальність, об'єкт, предмет, мету та завдання заходу. З виконанням цих завдань виникли проблеми, що було спричинено недостатньою науково-дослідною підготовкою опитуваних.

Спостереження та фіксація результатів захисту проектів свідчать про творче виконання цього завдання. До достатнього рівня наявності досвіду складання та проведення музичних ігор, творчих проектів, інсценізації музичного матеріалу були віднесені 5 (17,9%) студентів ЕГ. Задовільним рівнем володіють 18 опитуваних (64,3%). До низького рівня було віднесено 5 досліджених (17,9%), які в практичній діяльності потребують допомоги викладача. Аналіз ступеня сформованості вміння komponувати музичний матеріал показав наступні результати: достатній рівень – 5 студентів (17,9%), задовільний – 15 (53,6%), низький – 8 (28,6%).

Спостерігаючи за студентами під час практичних занять, серед компетенцій, необхідних майбутньому вчителю початкових класів, ми намагалися виділити ті, які ще недостатньо сформовані. Згідно з отриманими даними, студенти відчували найбільшу складність щодо ритмічної, вокальної, рухової імпровізації. У результаті до достатнього рівня було віднесено 2 особи (7,1%); задовільного – 10 (35,7%); з низьким рівнем виявилось – 16 (57,1%).

Виконання практичних завдань студентами дозволив узагальнити рівні сформованості їх *творчої активності* та констатувати зміни, що відбулися. Зокрема, у початковому зрізі показники були такі: на достатньому рівні – 2,4% у КГ та 2,4% у ЕГ, на задовільному – 7,1% у КГ та 8,3% у ЕГ та низькому – 90,5% у КГ і 89,3% у ЕГ. У кінцевому зрізі показники ЕГ покращилися порівняно з показниками КГ, а саме: на достатньому рівні було виявлено 14,3%

у ЕГ та залишилося 4,8% у КГ, на задовільному рівні – 51,2% у ЕГ та лише 16,7% у КГ та на низькому – 34,5% у ЕГ та 78,6% у КГ.

Таким чином, у студентів ЕГ, які навчалися за спеціальністю «Початкове навчання» найбільш позитивними стали зміни у сформованості вокально-мовленнєвих умінь та навичок, наявності досвіду гри на елементарних музичних інструментах та здатності здійснювати ритмічно-рухову інтерпретацію музичних творів. Крім того студенти набули досвіду складати та проводити музичні ігри, творчі проекти, інсценізувати та компонувати музичних матеріал. Покращилися рівні сформованості музичних компетенцій за показниками: наявність музично-граматичної та музично-історичної ерудиції; сформованість навичок музичного сприймання; здатність оцінювати твори музичного мистецтва та позитивне ставлення до нього. Найбільш складним виявилось для студентів надбання здатності до ритмічної, вокальної, рухової імпровізації. У КГ дещо підвищились тільки рівні сформованості музично-граматичної та музично-історичної ерудиції; навичок музичного сприймання; здатності оцінювати твори музичного мистецтва; навичок самостійно складати та проводити музичні ігри; вмінь компонувати музичний матеріал. Результати діагностичного зрізу наведено у табл. 3.9.

Таблиця 3.9

**Розподіл студентів КГ та ЕГ за рівнями сформованості творчої активності (у Абс. та %) – кінцевий зріз)**

Показники	КГ						ЕГ					
	Низький		Задовільн		Достатній		Низький		Задовільн.		Достатній	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Наявність досвіду складання та проведення музичних ігор, творчих проектів, інсценізації музичного матеріалу	21	75	5	17,9	2	7,1	5	17,9	18	64,3	5	17,9
Здатність до ритмічної, вокальної, рухової імпровізації	27	96,4	1	3,6	0	0	16	57,1	10	35,7	2	7,1
Сформованість вміння компонувати музичний матеріал	18	64,3	8	28,6	2	7,1	8	28,6	15	53,6	5	17,9
<b>Середнє значення</b>	–	<b>78,6</b>	–	<b>16,7</b>	–	<b>4,8</b>	–	<b>34,5</b>	–	<b>51,2</b>	–	<b>14,3</b>



Порівняння отриманих експериментальних даних початкового та кінцевого зрізів сформованості музичних компетенцій ЕГ та КГ подано у табл. 3.10 та у гістограмі (рис. 3.1).

Таблиця 3.10

**Динаміка формування музичних компетенцій майбутніх вчителів початкових класів (у %)**

Рівні сформованості музичних компетенцій	Групи студентів			
	До експерименту		Після експерименту	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Низький	86,9	87,7	65,5	29,4
Задовільний	9,5	8,7	26,2	55,2
Достатній	3,6	3,6	8,3	15,5

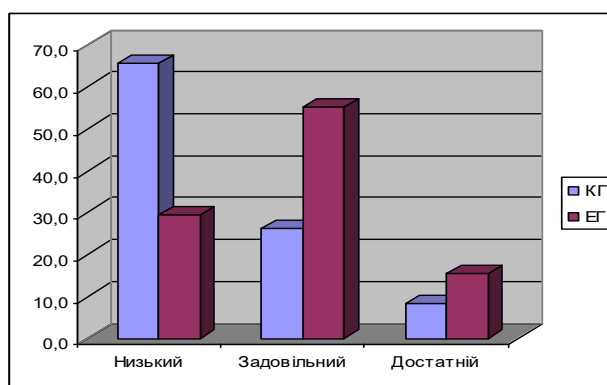


Рис. 3.1 Порівняння рівнів сформованості музичних компетенцій майбутніх вчителів початкових класів у КГ та ЕГ

Дослідно-експериментальна робота щодо формування МКСПУ проводилася також з майбутніми практичними психологами та корекційними педагогами. Аналіз результатів дослідження показав деякі відмінності у рівнях сформованості музичних компетенцій студентів відносно кожної з цих спеціальностей.

**«Дефектологія. Корекційна педагогіка».** У формувальному експерименті приймали участь 17 осіб КГ та 17 осіб ЕГ. У процесі експериментально-дослідної роботи студенти ЕГ виявили позитивне ставлення до активного використання музики у своїй професійній діяльності. Дані ствердження

засновані на опитуванні студентів та на аналізі відповідей анкетування. Так, більшість студентів експериментальної групи цієї спеціальності (87%) схвально ставилися до створення творчих міні-проектів, музичних ігор, інсценізації музичних творів, використання у своїй роботі активного музикування.

Дослідження динаміки змін показників сформованості МКСПУ можливість встановити відмінності студентів за їх рівнем, інтенсивністю проявів. Результати аналізу отриманих даних зведені у таблиці 3.11 за їх відсотковими значеннями.

Таблиця 3.11

**Динаміка формування музичних компетенцій майбутніх корекційних педагогів (у %)**

Рівні сформованості музичних компетенцій	Групи студентів			
	До експерименту		Після експерименту	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Низький	85,6	86,3	73,7	33,3
Задовільний	9,8	8,5	19,6	51
Достатній	5,2	5,2	6,5	15,7

Отримані результати дозволяють констатувати, що рівень сформованості елементарних музичних компетенцій за критеріями пізнавально-оцінювальна спроможність, виконавська дієздатність та творча активність завдяки застосуванню експериментальної методики у ЕГ значно змінився порівняно з КГ. Найбільш позитивні зміни у ЕГ були простежені за показниками «здатність здійснювати ритмічно-рухову інтерпретацію музичних творів» (критерій «ступінь виконавської дієздатності») та «наявність досвіду складання та проведення музичних ігор, творчих проектів, інсценізації музичного матеріалу» (критерій «ступінь творчої активності»). Зазначимо, що у контрольній групі відбулися незначні зміни щодо цих показників, але вони стосувалися тільки окремих вмінь та навичок (рухові навички, вміння самостійно складати ігри).

Вивчення підсумкових даних досліджуваних рівнів сформованості МКСПУ дозволило простежити динаміку їх сформованості. Результати засвідчили суттєву різницю в рівнях музичних компетенцій студентів ЕГ та КГ. Аналіз відповідей кінцевого зрізу встановив, що на достатньому рівні оволоділи музичними компетенціями 15,7% студентів ЕГ та 6,5% КГ, на задовільному – 51% у ЕГ та 19,6% у КГ, на низькому залишилося 33,3% ЕГ та 73,9% КГ. Більш наглядно отримані результати подані у гістограмі (рис. 3.2).

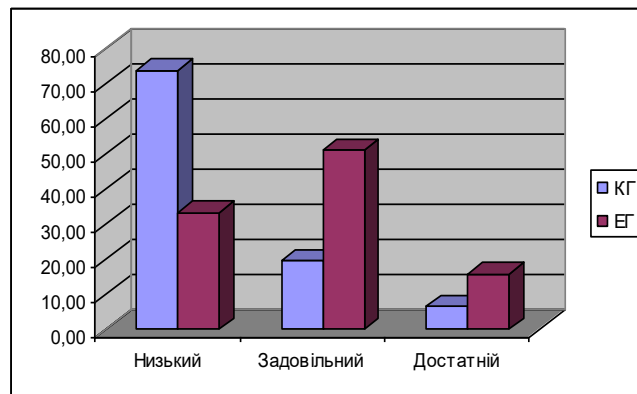


Рис. 3.2 Порівняння рівнів сформованості музичних компетенцій майбутніх корекційних педагогів у КГ та ЕГ

**«Практична психологія».** У ході формувального експерименту (по 23 студенти КГ та ЕГ) майбутні практичні психологи набули умінь самостійно складати творчі проекти, ігри, вправи для проведення активного слухання музики; умінь компонувати музичний матеріал з метою проведення корекційних, профілактичних та реабілітаційних заходів як результат надбання вокально-мовленнєвих та ритмічно-рухових музичних компетенцій. У контрольній групі відмічалися незначні позитивні зміни щодо навичок музичного сприймання, вмінь компонувати музичний матеріал, досвіду складання та проведення ігор, з використанням музичного супроводу. Ми вважаємо це результатом вивчення студентами дисциплін «Арт-терапія», «Основи психокорекції», які ставлять собі за мету здійснювати регулюючий, активізуючий, збуджуючий, релаксуючий та інший психоемоційний вплив на організм людини.

Результати навчання виявили значні розходження у підготовці студентів контрольної і експериментальної груп. Рівні сформованості фахових музичних

компетенцій за критеріями *міра пізнавально-оцінювальної спроможності, ступінь виконавської дієздатності, ступінь творчої активності* у контрольній групі майже не змінилися. Тоді як у експериментальній групі, після впровадження розробленої методики, відмічалися позитивні зміни за показниками означених рівнів. Так, сформованість музичних компетенцій майбутніх психологів після експерименту у експериментальній групі становила такі процентні співвідношення: низький рівень – 31,4%, задовільний – 55,1%, достатній – 13,5%. А у контрольній – наступні: низький рівень – 79,2%, задовільний – 15,5%, достатній – 5,3%. Динаміка зміни рівнів сформованості музичних компетенцій майбутніх психологів наведена у таблиці 3.12. Більш наглядно отримані результати можна побачити у гістограмі (рис. 3.3).

Таблиця 3.12

**Динаміка формування музичних компетенцій майбутніх практичних психологів(у %)**

Рівні сформованості музичних компетенцій	Групи студентів			
	До експерименту		Після експерименту	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Низький	87	87,4	79,2	31,4
Задовільний	9,2	8,7	15,5	55,1
Достатній	3,7	3,7	5,3	13,5

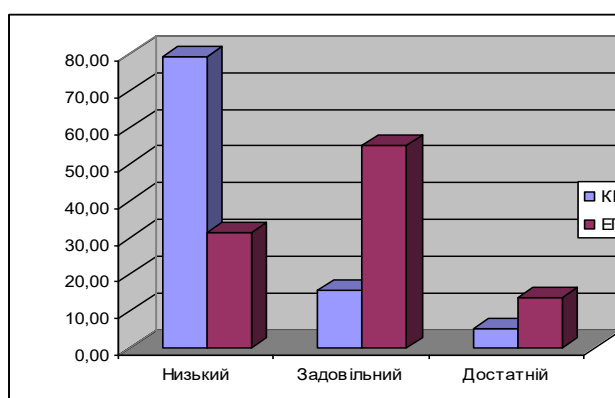


Рис. 3.3 Порівняння рівнів сформованості музичних компетенцій майбутніх практичних психологів у КГ та ЕГ

Інформація, подана в таблиці та гістограмі, дає підстави для твердження ефективності експериментальної методики формування елементарних МКСПУ.

Порівняння сформованості музичних компетенцій студентів у контрольних та експериментальних групах виявило загальну тенденцію в розходженнях, зміст якої полягає в значному підвищенні пізнавально-оцінювальної спроможності, покращенні виконавської дієздатності, розвитку творчої активності в процесі навчання у студентів експериментальних груп порівняно з контрольними. Динаміка надбань студентів експериментальної групи свідчить про результативність розробленої методики (Табл. 3.13, Рис. 3.4).

Таблиця 3.13.

**Узагальнені кількісні показники рівнів сформованості МКСПУ  
у КГ та ЕГ**

Рівні музичних компетенцій	Групи студентів (у%)			
	На початку експерименту		Наприкінці експерименту	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Низький	86,3	87,1	72,9	31,4
Задовільний	9,5	8,6	20,4	53,8
Достатній	4,2	4,2	6,7	14,9

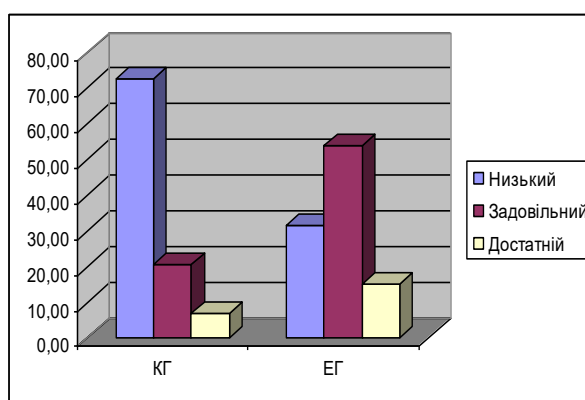


Рис. 3.4 Порівняння рівнів сформованості МКСПУ в КГ та ЕГ

### Висновки до третього розділу

1. На основі моделі МКСПУ у розділі виокремлено критерії та показники їх сформованості, що дало можливість простежити за динамікою цього процесу та перевірити ефективність запропонованої методики: *міра*

*пізнавально-оцінювальної спроможності, ступінь виконавської дієздатності, ступінь творчої активності.*

2. На основі визначених критеріїв та показників у ході констатувального експерименту було виокремлено три рівні сформованості МКСПУ: низький, задовільний та достатній, які відрізнялися між собою за ступенем володіння студентами основами теорії та історії музики, а також за мірою здатності сприймати й оцінювати твори музичного мистецтва; за наявністю у студентів системи виконавських умінь та навичок (вокальних, інструментальних, рухових); а також за мірою здатності студентів до музично-творчої діяльності. За результатами проведеного констатувального експерименту з'ясовано, що серед студентів педагогічних університетів переважає низький рівень сформованості музичних компетенцій – 89,9 %, середнього рівня досягнуло 7,7 % студентів, високого – 2,4 %.

3. Визначення теоретичних положень дослідження та врахування результатів констатувального діагностування зумовили напрямки роботи щодо розроблення та впровадження експериментальної методики формування МКСПУ: надання основ музичної грамоти та історичних відомостей, сприяння накопиченню досвіду сприймання та оцінювання творів музичного мистецтва, формування комплексу вмінь та навичок щодо здійснення різних видів музичної діяльності, активізації творчого потенціалу студентів у процесі різнопланової музичної діяльності.

4. Апробація розробленої методики здійснювалася у ході формувального експерименту, який проводився зі студентами IV курсу СумДПУ імені А.С. Макаренка. Основні експериментальні групи: I група – спеціальність «Практична психологія» (8-й семестр 2006-2007 н. р.); II група – спеціальність «Початкове навчання» (7-й семестр 2007-2008 н. р.); III група – спеціальність «Дефектологія. Корекційна педагогіка» (8-й семестр 2007-2008 н.р.).

Поетапне проведення формувального експерименту (пропедевтичний, основний, підсумковий етапи) дозволило спрямувати розроблену методику на досягнення завдання формування музичних компетенцій майбутніх учителів

немузичних спеціальностей відповідно до структурної моделі. Конкретний результат педагогічної діяльності щодо формування МКСПУ досягався через використання комплексу спеціальних методів та прийомів навчання, об'єднаних у групи – пояснювально-інформаційні, практично-пошукові та художньо-творчі методи.

5. Перший, *пропедевтичний* етап, був підпорядкований розв'язанню комплексу завдань – засвоєнню студентами необхідних елементарних музично-граматичних понять і навичок активного сприймання музичних творів; вивченню теоретичної частини спецкурсу «Теоретичні та методичні засади елементарного музикування»; уточненню фахової спрямованості на формування необхідних музичних компетенцій і забезпечення емоційного відгуку на музику, оцінного ставлення до неї. На цьому етапі раціональними виявилися такі методи: серед *пояснювально-інформаційних* – розповідь, діалогічне спілкування, поточний коментар, ілюстраційно-словесне пояснення; серед *практично-пошукових* – методи активізації процесу слухання музики; серед *художньо-творчих* – музично-ігрові методи.

6. На другому, *основному* етапі, що здійснювався в ході реалізації практичної частини спецкурсу «Теоретичні та методичні засади елементарного музикування», відбувався процес формування у студентів вокально-мовленнєвих, елементарно-виконавських, ритмічно-рухових компетенцій. Було використано такі групи методів: серед *пояснювально-інформаційних* – діалогічне спілкування, ілюстраційно-словесне пояснення; серед *практично-пошукових* – методи активізації процесу слухання музики, залучення студентів до створення ритмічно-рухових аналогій, до ритмічно-мовленнєвих ігор, до ескізно-драматургічної репродукції музичних творів; серед *художньо-творчих* – заохочення студентів до створення музично-ігрових етюдів та ритмічно-рухової інтерпретації музичних творів, а також до здійснення пластичної та інструментальної імпровізації.

7. Мета третього, *підсумкового* етапу, полягала: в узагальненні попереднього досвіду елементарного виконавства (розвиток здатності до

імпровізації); а також у активізації студентської творчої діяльності (складання ігор, проєктів, інсценізація музичних творів, компонування існуючого музичного матеріалу); у контрольному оцінюванні досягнень студентів. Особливістю третього етапу стала активізація самостійних пошуків студентів, інтенсифікація їх творчого самовираження. На цьому етапі активно використовувалися методи: серед *практично-пошукових* – застосування музично-рольової взаємодії, серед *художньо-творчих* – залучення до творчого проєктування.

8. Формувальний експеримент дозволив перевірити ефективність запропонованої методики формування МКСПУ, підтвердити необхідність використання пояснювально-інформаційних, практично-пошукових, художньо-творчих методів та отримати експериментальний матеріал для оцінки ефективності дослідницької методики.

9. Результати формувального експерименту засвідчили наявність статистично значущих позитивних змін у рівнях сформованості музичних компетенцій майбутніх учителів немусичних спеціальностей в експериментальних групах: 53,8 % студентів виявили задовільний та 14,9 % достатній рівень досліджуваної здатності. Низький рівень сформованості музичних компетенцій виявився у 31,4 % студентів.



## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні здійснено теоретичне узагальнення та запропоновано нове вирішення проблеми формування музичних компетенцій студентів педагогічних університетів; визначено їх сутність та методичні засади формування, запропоновано низку структурних моделей цих компетенцій, а також розроблено і перевірено експериментальну методику формування музичних компетенцій майбутніх учителів немусичних спеціальностей. На підставі аналізу результатів дослідження сформульовано такі висновки.

1. Аналіз сучасного стану розроблення проблеми формування музичних компетенцій студентів педагогічних університетів засвідчив, що теоретико-методологічною основою її розв'язання є: *методологічні підходи* – гуманістичний, системно-синергетичний, особистісний, діяльнісний, культурологічний, аксіологічний та компетентнісний; *принципи* музичного навчання й виховання – гуманізації, культуровідповідності, системності, єдності теоретичної та практичної підготовки, цілісності, естетичної спрямованості; *концепції* – елементарного музикування (К. Орфа), музично-ритмічного виховання (Е. Жак-Далькроза), релятивного співу (З. Кодая), активного слухання музики (Б. Штраус).

Узагальнення результатів аналізу наукової літератури дозволило обґрунтувати положення про *музичні компетенції студентів педагогічних університетів* (немусичні спеціальності), визначивши їх як сукупність базових музичних знань та вмінь і навичок елементарного музикування, попереднього практичного досвіду творчої музичної діяльності та позитивного ставлення до неї, що зумовлює готовність та здатність майбутніх учителів немусичних спеціальностей до успішного здійснення музично-педагогічного впливу з огляду на потреби конкретного фаху, а також забезпечує їх самореалізацію та дозволяє бути компетентними.

2. За результатами порівняльно-історичного аналізу виявлено *історичні передумови* становлення та розвитку системи музичної підготовки вчителів, якими стали: практика музичної освіти у гімназіях, учительських семінаріях та інститутах, народних та єпархіальних училищах і педагогічних курсах (кінець XIX- початок XX ст.); надання музично-педагогічної освіти студентам інструкторсько-педагогічних факультетів музично-драматичних інститутів і технікумів та студентам факультетів соціального виховання інститутів народної освіти і педагогічних технікумів (20–30 роки XX ст.); музична підготовка студентів у педагогічних вишах на факультетах широкого профілю (філологічних), на яких вводилася додаткова спеціальність «вчитель співів та музики» (50–60 роки XX ст.).

Ретроспективний аналіз музичної підготовки студентів педагогічних університетів дозволив визначити її особливості, а розгляд історико-педагогічних джерел засвідчив нагальну потребу у відродженні цієї підготовки.

Методичні засади формування музичних компетенцій студентів педагогічних університетів, визначені в дослідженні, теоретично обґрунтовують зміст і специфіку роботи з майбутніми вчителями, відтворюючи залежність між забезпеченням естетичної спрямованості, емоційної забарвленості музичних занять, наданням переваги активним технологіям навчання та інтерпретаційним його формам, дотриманням комплексності і системності у впровадженні новітніх методів, прийомів і засобів музично-творчого розвитку, врахуванням особливостей підготовки майбутніх учителів з основного фаху і досягненням результативності формування музичних компетенцій студентів немусичних спеціальностей у педагогічних університетах.

3. Використання методу моделювання дозволило розробити загальну модель музичних компетенцій та конкретизувати її у моделі фахових музичних компетенцій майбутніх учителів музики та моделі музичних компетенцій майбутніх учителів немусичних спеціальностей, а також, спираючись на аналіз

галузових стандартів, – у моделях музичних компетенцій випускників окремих педагогічних спеціальностей.

Запропонована загальна модель музичних компетенцій містить у собі *когнітивно-перцептивний*, *музично-виконавський* та *креативно-інтеграційний* компоненти. У моделі музичних компетенцій майбутніх учителів немусичних спеціальностей ці компоненти конкретизуються таким чином: *когнітивно-перцептивні* (історико-теоретичні, аудиторні, оцінно-аналітичні), *музично-виконавські* (вокально-мовленнєві, елементарно-інструментальні, ритмічно-рухові) та *креативно-інтеграційні* (імпрровізаційні, компонувальні, проектувальні) компетенції.

4. Відповідно до компонентної структури моделі музичних компетенцій студентів педагогічних університетів визначені критерії та показники їх сформованості: *міра пізнавально-оцінювальної спроможності* (наявність музично-граматичної та музично-історичної ерудиції, сформованість навичок музичного сприймання; здатність оцінювати твори музичного мистецтва, а також позитивне ставлення до нього); *ступінь виконавської дієздатності* (сформованість вокально-мовленнєвих умінь та навичок, наявність досвіду гри на елементарних музичних інструментах, а також здатність здійснювати ритмічно-рухову інтерпретацію музичних творів); *ступінь творчої активності* (наявність досвіду складання та проведення музичних ігор, творчих проєктів, інсценізації музичного матеріалу; здатність до ритмічної, вокальної, рухової імпрровізації; сформованість вміння компонувати музичний матеріал).

На основі означених критеріїв та їх показників виділено три рівні сформованості музичних компетенцій студентів педагогічних університетів – низький, задовільний та достатній. За результатами проведеного констатувального експерименту з'ясовано, що переважна кількість студентів немусичних спеціальностей мають низький рівень сформованості музичних компетенцій – 89,9%, 7,7% – задовільний, 2,4% – достатній. Результати експерименту засвідчили необхідність проведення педагогічної роботи з формування МКСПУ.

5. На підставі узагальнення теоретичних положень і результатів констатувального експерименту розроблено поетапну методику формування музичних компетенцій майбутніх учителів немусичних спеціальностей, яка складалася з трьох етапів: *пропедевтичного, основного, підсумкового*. В основу методики покладено взаємодію різних засобів педагогічного впливу: дискусії й співбесіди з проблем формування музичних компетенцій; практичні заняття та семінари навчального курсу «Музичне виховання»; а також спецкурсу «Теоретичні та методичні засади елементарного музикування»; авторські методичні рекомендації «Активні технології навчання музики» для студентів педагогічних університетів, соціальних і корекційних педагогів, практичних психологів, учителів початкової школи, вихователів дошкільних закладів. Формування музичних компетенцій проводилося за допомогою *комплексу методів*: пояснювально-інформаційних (розповідь, діалогічне спілкування, поточний коментар, ілюстраційно-словесне пояснення), практично-пошукових (методи активізації процесу слухання музики, залучення студентів до створення ритмічно-рухових аналогій, до ритмічно-мовленнєвих ігор, до ескізно-драматургічної репродукції музичних творів, застосування музично-рольової взаємодії) та художньо-творчих (музично-ігрові, заохочення студентів до створення музично-ігрових етюдів та ритмічно-рухової інтерпретації музичних творів, до здійснення пластичної та інструментальної імпровізації, залучення до творчого проектування), – що сприяло досягненню мети й вирішенню завдань експериментальної методики.

Результати експериментального дослідження засвідчили позитивну динаміку у формуванні музичних компетенцій студентів педагогічних університетів щодо їх міри пізнавально-оцінювальної спроможності, ступеня виконавської дієздатності та ступеня творчої активності. Підсумковий «зріз» дозволив констатувати, що основні параметри розробленої методики формування МКСПУ є результативним (низький рівень – 72,9% КГ та 31,4% ЕГ, задовільний – 20,4% КГ та 53,8% ЕГ, достатній – 6,7% КГ та 14,9% ЕГ).

Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів процесу формування музичних компетенцій студентів педагогічних університетів. Воно відкриває перспективу для більш глибокого вивчення поставленої проблеми, зокрема особливостей реалізації поетапної методики формування музичних компетенцій студентів різних спеціальностей; поглиблення структурного аналізу моделі музичних компетенцій майбутніх учителів музики; теоретичних та методичних розробок щодо формування музично-терапевтичних компетенцій майбутніх учителів музики та практичних психологів, виявлення умов удосконалення музичних та музично-терапевтичних компетенцій майбутніх учителів немусичних спеціальностей у подальшій професійній діяльності.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Абдуллин Э.Б. Музыкально-педагогические технологии учителя музыки: Учебное пособие / Э.Б.Абдуллин, Е.Б.Николаева – М.: Прометей, 2005. – 232 с.
2. Абдуллин Э.Б. Содержание и организация занятий в различных формах общего музыкального образования: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Э.Б. Абдуллин, Е.Б. Николаева– Липецк: ЛГПУ, 2006. – 115 с.
3. Андреев А.Л. Компетентносная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А.Л. Андреев // Педагогика, 2005. – № 4. – С.19–27.
4. Аносов І. Формування методологічної культури педагога в контексті сучасних освітніх реформ / І. Аносов // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2003. – №2. – С. 21–31.
5. Антипова В.М. Компетентносный подход к организации дополнительного педагогического образования в университете / В.М. Антипова, К.Ю.Колесина, Г.А.Пахомова // Педагогіка, 2006. - №8. – С. 57–62.
6. Античная музыкальная эстетика. – М.: Музыка, 1960. – 397 с.
7. Антонова-Турченко О.Г. Музична психотерапія: Посібник-Хрестоматія / О.Г. Антонова-Турченко, Л.С.Дробот . – К.:ІЗМН, 1997. – 260 с.
8. Аскоченский В. История Киевской духовной академии, по преобразованию ее в 1819 г. / В. Аскоченский. – СПб., 1863.
9. Бакай С.Ю. Принципи музично-педагогічного виховання особистості в спадщині Г. Сковороди / С.Ю. Бакай // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки (зб. наук. праць) – Вип..29 – Київ-Запоріжжя, 2004. – С.231–236.
10. Барановська І.Г. Методичні засади художньо-творчої самореалізації підлітків в умовах діяльності ансамблю народної музики: автореф. дис. на здобуття

- наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання музики та музичного виховання» / І.Г. Барановська. – К., 2007. – 20 с.
11. Батюк Н.О. Формування художньо-образного мислення молодших школярів на уроках музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання музики та музичного виховання» / Н.О. Батюк. – К., 2003. – 19 с.
12. Беземчук Л.В. Конструювання творчого компонента змісту музичної освіти в основній школі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.09 – «Теорія навчання» / Л.В. Беземчук. – Харків, 2007. – 17 с.
13. Безрукова В.С. Словарь нового педагогического мышления / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Валгос, 1996. – 94 с.
14. Белик И.С. Музыка против глухоты: Опыт индивидуальных занятий музыкой с неслышащими детьми по программе детской музыкальной школы / И.С. Белик. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 160 с.: ил.
15. Бергер Н.А. Современная концепция и методика обучения музыке (Голос нот) / Н.А. Бергер. – СПб.: КАРО, 2004. – 368 с. – (Модернизация общего образования).
16. Бердяев Н.А. Самопознание / Н.А. Бердяев. – М.: Книга, 1991. – 446 с.
17. Берестенко О.Г. Формування музично-естетичних смаків студентів педагогічних університетів у процесі художньо-творчої діяльності / автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О.Г. Берестенко. – Луганськ, 2008. – 20 с.
18. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Навч.-метод. видання / І.Д. Бех. – Київ: «Либідь», 2003. – 280 с.
19. Бирюк О.В. Методика формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів у навчанні читання англomовних публіцистичних текстів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – «Теорія та методика навчання: германські мови» / О.В. Бирюк. – Київ, 2006. – 25 с.

20. Білоус Т.О. Корекційна спрямованість музично-ритмічних занять у допоміжній школі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / Т. О. Білоус. – Київ, 2000. – 18 с.
21. Боднарук І.М. Педагогічна діагностика рівня методичної підготовки майбутнього вчителя музики / І.М. Боднарук // Наукові записки: Психолого-педагогічні науки. – Ніжин: НДУ імені Миколи Гоголя, 2004. – №2. – С. 140–144.
22. Бойко А.М. Система педагогічної діяльності В.М. Верховинця / А.М. Бойко, Н.Ю. Дем'янюк // Формування національної культури молоді засобами народного мистецтва у контексті творчої спадщини В.М. Верховинця: Збірник наукових праць. – Полтава: Видання Полтавського державного інституту імені В. Г. Короленка, 1999. – 310 с.
23. Болгарський А.Г. Музична культура в системі підготовки майбутнього вчителя музики / А.Г. Болгарський // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. *Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*: зб. наук. праць. – К.: НПУ, 2004. – Вип. 1 (6). – С. 7–14.
24. Болгарський А.Г. Психолого-педагогічні аспекти формування майбутніх вчителів музики / А.Г. Болгарський // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. *Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*: зб. наук. праць / Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти», 26-27 квітня 2007 року. – К.: НПУ, 2007. – Вип. 4 (9). – С. 4–7.
25. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
26. Бордовская Н. В. Диалектика педагогического исследования: Логико-методологические проблемы / Н.В. Бордовская. – СПб: Издательство РХГИ, 2001. – 512 с.



- 27.Борисенко Т.Г. Підготовка майбутнього вчителя музики до організації спільної навчальної діяльності учнів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Т. Г. Борисенко. – Кіровоград, 2006. – 20 с.
- 28.Борисова Т.В. Методика підготовки майбутніх учителів музики до естетичного виховання школярів засобами музично-театрального мистецтва: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – «Теорія та методика навчання музики і музичного виховання» / Т.В. Борисова. – К., 2007. – 20 с.
- 29.Браніцька Т.Р. Методичні засади формування інтересу до народно-інструментального виконавства молодших школярів у позаурочний час/ автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – «Теорія та методика навчання музики і музичного виховання» / Т.Р. Браніцька. – К., 2005. – 19 с.
- 30.Брилін Е.Б. Формування навичок композиторської творчості у студентів музично-педагогічних факультетів практики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання музики і музичного виховання» / Е. Б. Брилін. – К., 2002. – 19 с.
- 31.Бурська О.П. Методичні основи розвитку музично-виконавського мислення студентів у процесі фортепіанної підготовки практики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання музики і музичного виховання» / О.П. Бурська. – К., 2005. – 20 с.
- 32.Вайчене А. Професійна підготовка учителя музики и его компетенция / А. Вайчене // Личность и музыка: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 19-20 дек. 2005 г. / Бел. гос. пед. ун-т имени М.Танка; отв. ред. Е.С. Полякова [и др.]. – Мн.: БГПУ, 2005. – С.64–66.
- 33.Вачевський М.В. Теоретико-методичні засади формування у майбутніх маркетологів професійних компетенцій: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.04 – «Теорія та методика професійної освіти» / М.В. Вачевський. – Київ, 2008. – 39 с.

34. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В.Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 51–55.
35. Великий тлумачний словник сучасної української мови [уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел]. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.
36. Верховинець В.М. Весняночка: Ігри з піснями для дітей дошк. і мол. шк. в. / В.М. Верховинець – 5-те вид. – К.: Муз. Україна, 1989. – 343 с.
37. Вища освіта в Україні: Навч. посіб. / [В.Г. Кремень, С.М. Ніколаєнко, М.Ф. Степко та ін.]; за ред. В.Г. Кременя, С.М. Ніколаєнка. – К.: Знання, 2005. – 327 с.
38. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Методичний посібник для студентів магістратури / С.С. Вітвицька. – Київ: Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
39. Вознюк О.В. Синергетичний підхід як метод аналізу розвитку вітчизняної педагогічної думки (друга половина ХХ століття): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О.В. Вознюк. – Житомир, 2009. – 20 с.
40. Волошина О.В. Соціокультурний компонент підготовки майбутніх учителів початкової школи у Великій Британії: автореф. дис на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04. – «Теорія і методика професійної освіти» / О.В. Волошина. – Київ, 2006. – 22 с.
41. Габдреев Р.В. Моделирование в познавательной деятельности студентов / Р.В. Габдреев. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1983. – с. 186.
42. Гамезо М.В. Атлас по психологии: Информ.-метод. материалы к курсу «Общ. психология»: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. / М.В. Гамезо, И.А. Домашенко. – М.: Просвещение, 1986. – 272 с.: ил.
43. Годлевська Д.М. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах педагогічного університету: автореф. дис на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Д.М. Годлевська. – Київ, 2007. – 21 с.

44. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
45. Гончаренко С.У. Фундаментальність професійної освіти – потреба часу / С.У. Гончаренко // Педагогічна газета. – 2004. – грудень (№12). – С. 3.
46. Гофрон А. Філософські засади сучасних європейських освітніх концепцій: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. філос. наук: спец. 09.00.10 «Філософія освіти» / Анджей Гофрон. – К., 2005. – 32 с.
47. Громько Ю.В. Понятие и проект в теории развивающего образования В.В. Давыдова / Ю.В. Громько // Известия РАО, 2000. – №2.
48. Гудзик І.П. Компетентнісно орієнтоване навчання російської мови у початкових класах (у школах з українською мовою навчання): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.02 – «Теорія та методика навчання (російська мова)» / І.П. Гудзик. – Київ, 2008. – 39 с.
49. Гузій Н.В. Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Н.В. Гузій. – К., 2007. – 37 с.
50. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм у ракурсі системного та синергетичного методологічних підходів // Вісник Глухівського педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. Випуск 11 – Глухів: ГДПУ, 2008. – С.46–50.
51. Гумінська О.О. Уроки музики в загальноосвітній школі: Методичний посібник / О.О. Гумінська – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 104 с.
52. Гуральник Н.П. Програмно-методичне забезпечення розвитку фортепіанного навчання в умовах модернізації музично-педагогічної освіти (компетентнісний підхід) / Н.П. Гуральник // Науковий вісник (зб. наук. праць): Спеціальний випуск: Мистецька освіта: сучасний стан і перспективи розвитку – Одеса: ПДПУ імені К. Д. Ушинського, 2006. – Ч.1. С. 45–53.

53. Державна національна програма „Освіта” (Україна ХХІ століття) // Науково-освітній потенціал нації: погляд у ХХІ століття / Авт. кол.: В. Литвин (кер), В. Андрущенко, А. Гужій та ін. – Модернізація освіти. – К.: Навч. книга, 2004. – Кн. № 3. – 943 с.
54. Діхтяренко З.М. Виховання наполегливості молодших школярів у процесі позакласної ігрової діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / З.М. Діхтяренко – Київ, 2008. – 13 с.
55. Дмитрієва І.В. Корекційна спрямованість естетичного виховання в старших класах допоміжної школи (Монографія / Інститут корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова) / Ірина Дмитрієва. – Слов’янськ: Видавництво «Маторін», 2008. – 373 с.
56. Еміль Жак-Далькроз про свою методику. З передмови до II тому Ритміки. (За пол. tłum. Alicja Ludwikiewiczowa. Materiały Informacyjno-Dyskusyjne COPSA 1963).
57. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; [головний ред. В.Г. Кремень]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
58. Євстигнєєва Н.І. Підготовка майбутнього вчителя до використання музики як засобу саморегуляції функціонального стану учнів: автореф. дис на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Н.І. Євстигнєєва. – Вінниця, 2005. – 20 с.
59. Єременко О.В. Актуальні проблеми формування професійної компетентності на магістерському рівні / О.В. Єременко // Наукові записки: Психолого-педагогічні науки. – Ніжин: НДУ імені Миколи Гоголя, 2004. – №2. – С.75–79.
60. Єрмаков В.П. Основы тифлопедагогтики: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушением зрения: Учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / В.П. Єрмаков, Г.А. Якунин. – М.: гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 240 с.

61. Желан А.В. Становлення та розвиток музичної освіти в Херсонській губернії (кінець XIX – початок XX століття): автореф. дис на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / А.В. Желан. – Луганськ, 2008. – 20 с.
62. Жигінас Т.В. Методичні засади підготовки майбутніх учителів музики до концертно-освітньої діяльності серед дітей і юнацтва: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / Т.В. Жигінас. – К., 2007. – 20 с.
63. Жидецький Ю. Самореалізація особистості в системі ступеневої професійної освіти / Ю. Жидецький // Вісник Львів. ун-ту: Серія пед-на – Вип. 15, Ч. 1 – Львів. нац. універ. імені І.Франка, 2001. – С.154–159.
64. Жук А.И. Основные направления развития университетского образования / А.И. Жук // Материалы Междунар. конгр. «Университетское образование: опыт тысячелетия, проблемы, перспективы развития». – М., 2003. – №3 (25), С. 21–29.
65. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [Наук. ред. укр. видання док. пед. наук, проф. С.Ю.Ніколаєва]. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
66. Заикание / И.А. Сикорский. – М.: АСТ:Астрель: Транзит книга, 2006. – 191, [1] с. – (Библиотека логопеда).
67. Закон України «Про вищу освіту» // Відомості Верховної Ради. – 2002. – № 20. – С. 134.
68. Згурська Н. М. Формування музично-виконавської культури майбутнього вчителя: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання музики і музичного виховання» / Н.М. Згурська. – К., 2001. – 16 с.
69. Зимняя И.А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования / И.А. Зимняя // Высшая школа: проблемы и перспективы: материалы 7-й Международной научно-

- методической конференции, Минск, 1-2 ноября 2005 г. – Мн.: РИВШ, 2005. – С.283–286.
- 70.Зязюн І.А. Філософсько-гуманістичні та психолого-педагогічні аспекти сучасної освіти / І.А. Зязюн // Діалог культур: Україна у світовому контексті: Філософія освіти: зб. наук. праць / [Ред. Кол. І,А. Зязюн (голов. ред.), С.О. Черепанова (упор. і відпов. ред.), Н.Г. Ничкало, С.О. Сисоєва та ін.]. – Львів: Сполом, 2002. – Вип. 8. – С. 4–14.
- 71.Івченко А. О. Тлумачний словник української мови / А.О. Івченко / [Худож.-оформлювач І.В. Осипов]. – Харків: Фоліо, 2006. – 540 с.
- 72.Кабалевский Д. Воспитание ума и сердца: Кн. для учителя / Д. Кабалевский / [Сост. В.И. Викторов]. – М.: Просвещение, 1981. – 192 с.
- 73.Казурова А.С. Проблемы государственного образовательного стандарта высшего профессионального музыкального образования: опыт и перспективы / А.С. Казурова – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 93 с.
- 74.Каркошка Г. Використання мистецтва в медицині: арт-терапія / Габрієла Каркошка, Хенрік Каркошка // Мистецька освіта в контексті європейської інтеграції: Збірник наукових праць. – Суми-Київ: СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2005. – С. 95–104.
75. Картава Ю.А. Корекція психофізичного розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями зору засобами ритміки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / Ю.А. Картава. – Київ, 2006. – 20 с.
- 76.Коваленко І.Г. Методика формування професійно-особистісних якостей майбутніх учителів музики в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / І.Г. Коваленко. – Київ, 2008. – 19 с.
- 77.Когут С. Я. Системи професійної підготовки соціального педагога у вищих навчальних закладах освіти України і Польщі (порівняльний аналіз):

- автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / С.Я. Когут. – Івано-Франківськ, 2005. – 20 с.
78. Козир А.В. Проблема формування професійної майстерності фахівців мистецького профілю у вищій школі / А.В. Козир // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. *Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць.* – К.: НПУ, 2004. – Вип. 1 (6). – С.115–123.
79. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: Монографія. / А.В. Козир. – К.: Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. – 380 с.
80. Козич І.В. Формування конфліктологічної компетентності соціального педагога в умовах магістратури: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / І.В. Козич. – Київ, 2008. – 24 с.
81. Колодько Т.М. Формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Колодько Тетяна Миколаївна. – К., 2005. – 246 с.
82. 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.
83. Кондратенко Г.Г. Формування творчої активності студентів педагогічного коледжу в процесі музично-сценічної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / Г.Г. Кондратенко. – Київ, 2007. – 21 с.
84. Кондратова Л.Г. Підготовка вчителя до проектної діяльності учнів основної школи в позаурочній роботі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Л.Г. Кондратова. – Київ, 2008. – 21 с.

85. Концепція Державного стандарту спеціальної освіти дітей з особливими потребами // Дефектологія, 1999. - №4. - С. 2–8.
86. Коренева Т.Ф. Музыкально-ритмические движения для детей дошкольного и младшего школьного возраста: В 2 ч. – Учеб.-метод. пособие. – (Воспитание и дополнительное образование детей). – (Б-ка музыкального руководителя и педагога музыки) / Т.Ф. Коренева. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – Ч.1. – 112 с.: ноты.
87. Коренева Т. Ф. Музыкально-ритмические движения для детей дошкольного и младшего школьного возраста: В 2 ч. – Учеб.-метод. пособие. – (Воспитание и дополнительное образование детей). – (Б-ка музыкального руководителя и педагога музыки) / Т.Ф. Коренева. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – Ч.2. – 104с.: ноты.
88. Королева Т.П. Методическая подготовка учителя музыки: педагогическое моделирование: Монография / Т.П. Королева. – Мн: УП «Технопринт», 2003, С. 72-87.
89. Королева Т.П. Технология педагогического моделирования в методической подготовке учителя музыки / Т.П. Королева // Науковий вісник (зб. наук. праць): спец. випуск. – Одеса: ПДПУ імені К.Д.Ушинського, 2006.–С. 33–38.
90. Косяк В.А. Танцевальная ритмопластика как древний смыслодержатель и объединяющий язык / В.А. Косяк // Філософські науки: зб. наук. праць (за матеріалами Всеукраїнської наукової конференції «Філософські проблеми синергетики: постнекласична трансформація наукового знання») 4-5 липня 2003 р. – Суми: СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2003. – С. 128–138.
91. Кошманова Т.С. Развитие педагогической освіти у США (1960-1998 р.р.) / Т.С. Кошманова. – Львів: Світ, 1999. – 488 с.
92. Краевский В.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В.В. Краевский, А.В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 3–10.
93. Кремешна Т.І. Формування педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук:



- спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Т.І. Кремешна. – Одеса, 2008. – 21 с.
94. Кузьміна С.Л. Православний педагог-мыслитель Маркеллин Олесницький / С.Л. Кузьміна // Педагогика. – 2005. – № 9. – С. 80–86.
95. Кузьмінська Л.Д. Формування морально-ціннісного відношення до музичного виконавства у підлітків (на матеріалі дитячих музичних шкіл): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання музики та музичного виховання» / Л.Д. Кузьмінська – К., 2005. – 18 с.
96. Кузьмічова В.А. Музична освіта студентів педагогічних навчальних закладів України (1917 – 1933 рр.): автореф. дис на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В.А. Кузьмічова. – Х., 2000.– 20 с.
97. Куненко Л.О. Корекційна спрямованість музично-естетичної діяльності сліпих молодших школярів у позаурочний час: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / Л.О. Куненко. – Київ, 1999. – 20 с.
98. Куненко Л. О. Проблема підготовки вчителя музики для спеціальних шкіл-інтернатів / Л.О. Куненко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. *Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць.* –К.: НПУ, 2004. – Вип. 1(6).– С. 159–164.
99. Курок В.П. Моделювання діяльності вчителя як ефективний метод педагогічного дослідження / В.П. Курок // Наукові записки. Психолого-педагогічні науки. – № 1. – Ніжин, 2003. – С. 5–8.
100. Кучерява О.А. Формування дискурсивної компетенції студентів філологічних факультетів вищих навчальних закладів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – «Теорія і методика навчання (українська мова)» / О.А. Кучерява. – Одеса, 2008. – 21 с.
101. Кучменко Е.М. Взаємовпливи історико-культурних процесів Заходу і Сходу в XVIII – XX ст.ст. (на прикладах художньої культури): автореф. дис.

- на здобуття наук. ступеня докт. істор. наук: спец. 17.00.01 «Теорія та історія культури» / Е.М. Кучменко. – К., 1999. – 36 с.
102. Кушка Я.С. Методика музичного виховання дітей. Видання друге, доопрацьоване: [Навчальний посібник для вищих навчальних закладів культури і мистецтв I-II рівнів акредитації у 2-х частинах. Частина 1] / Я.С. Кушка – Вінниця: НОВА КНИГА, 2007. – 216 с.
103. Лавриш І.М. Методика формування естетичних орієнтацій підлітків засобами дитячого музичного театру – студії: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання музики» / І.М. Лавриш. – К., 2008. – 17 с.
104. Лазарев М.О. Творча самореалізація особистості та її критерії в гуманістичній парадигмі / Лазарев М.О. // Педагогічні науки. Збірник наукових праць. Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2003. – Частина друга. – С. 76–87.
105. Лазарев М.О. Основи педагогічної творчості: [Навчальний посібник для пед. ін-тів] / М.О. Лазарев. – Суми: ВВП «Мрія» – ЛТД, 1995р. – 212 с.
106. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.
107. Лекції з педагогіки вищої школи: Навчальний посібник / [За ред. В.І. Лозової]. – Харків: «ОВС», 2006. – 496 с.
108. Лещенко М.П. До проблеми творчих зв'язків В. Верховинця з культурними діячами Полтави / М.П. Лещенко // Формування національної культури молоді засобами народного мистецтва у контексті творчої спадщини В.М. Верховинця: зб. наук. праць. – Полтава: Видання Полтавського державного інституту імені В. Г. Короленка, 1999. – 310 с.
109. Лисакова І.В. Формування професіоналізму у студентів вищих музичних навчальних закладів в процесі методичної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / І.В. Лисакова. – Київ, 2008. – 20с.

110. Лисюк Ю.С. Методика формування досвіду саморегулювання майбутніх музикантів-педагогів у вищих мистецьких навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – «Теорія та методика навчання музики і музичного виховання» / Ю.С.Лисюк – К., 2007. – 16с.
111. Литвинова Н. Філософія освіти і розвиток творчої особистості // Педагогіка і психологія професійної освіти / Н. Литвинова // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. Нові технології навчання: проблеми, пошуки, знахідки. – Львів, 1997. – Ч.1. – С. 16–19.
112. Ліпська С.Л. Педагогічне керівництво процесом музично-виконавської підготовки учнів позашкільного закладу / С.Л. Ліпська // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. *Серія 14*. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць / Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти», 26-27 квітня 2007 року. – К.: НПУ, 2007. – Вип. 4. (9). – С. 135–140.
113. Лісова Н.І. Розвиток психолого-педагогічної компетентності молодих учителів у системі післядипломної освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н.І. Лісова – Київ, 2005. – 20 с.
114. Лобова О.В. виховний компонент музичної освіти школярів: діалектика національного та загальнокультурного / О.В. Лобова // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: зб. наук. праць / [За заг. редакцією академіка АПН України Євтуха М.Б., укладач – О.В. Михайличенко]. – К.: Вид. центр КНДУ, 2007. – Випуск 32. – С. 138–141.
115. Логинова Е.Ю. Коррекционные возможности музыкального образования / Е.Ю. Логинова // Личность и музыка: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 19-20 дек. 2005 г. / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка; отв. ред. Е.С. Полякова [и др.]. – Мн.: БГПУ, 2005. – С. 204–206.
116. Лупінович С. М. Формування ціннісного ставлення до навчання в учнів початкових класів школи-комплексу естетичного виховання: автореф. дис.

- на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / С.М. Лупінович. – Тернопіль, 2006. – 22 с.
117. Малаканова Л.В. Критерії діагностики сформованості професійних якостей учителя / Л.В. Малаканова, А.В. Радіонова // Педагогічні науки: Збірник наукових праць. – Суми: СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2005. – Частина друга. – С. 99–105.
118. Маріо М. Д. Виховання молоді засобами православної духовної музики у закладах освіти України (кінець XIX – початок XX століття): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / М.Д. Маріо. – Харків, 2000. – 19 с.
119. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А.К. Маркова // Советская педагогика. – 1989. – № 8. – С. 82–88.
120. Мартинюк А.К. Диригентсько-хорова школа в українській освіті / А.К. Мартинюк // Теоретичні та практичні засади культурології. – Запоріжжя: ЗДУ, 2000. – Вип. 3. – С. 106–112.
121. Маруфенко О.В. Моделювання як метод дидактичного прогнозування розвитку вокально-слухових навичок майбутніх вчителів музики / О.В. Маруфенко // Педагогічні науки: зб. наук. праць.– Суми: СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2005. – Частина друга. – С. 372–379.
122. Масол Л.М. Вивчення музики в 1-4 класах: Навчально-методичний посібник для вчителів / [Масол Л.М., Беземчук Л.В., Очаковська Ю.О., Наземнова Т.О.]. – Х.: Скорпіон, 2003. – 144с.
123. Масол Л. Діагностика і оцінювання художньо-освітніх результатів учнів старшої школи / Л. Масол // Мистецтво та освіта, науково-методичний журнал. – 2006. – № 3. – С. 9–13.
124. Масол Л.М. Класифікація компетентностей як результату загальної мистецької освіти / Л. Масол // Теоретичні та методичні засади неперервної освіти: Зб. матеріалів науково-методичного семінару. – Чернівці: Зелена Буковина, 2007. – С. 23–24.

125. Матейова З. Аналітично-методична частина – аналіз і значення методик, що використовуються при заїканні / З. Матейова, С. Машура // Музична психотерапія: Посібник-Хрестоматія [Антонова-Турченко О.Г., Дробот Л.С.]. – К.:ІЗМН, 1997. – С. 169–191.
126. Матейова З. Музикотерапія / З. Матейова, С. Машура // Музична психотерапія: Посібник-Хрестоматія [Антонова-Турченко О.Г., Дробот Л.С.]. – К.:ІЗМН, 1997. – С. 113–116.
127. Матковська М.В. Методичні засади розвитку слухо-моторних уявлень молодших школярів у процесі музичного навчання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання музики і музичного виховання» / М.В. Матковська.–К., 2002.– 17с.
128. Мацевко-Бекерська Л.В. Самостійна науково-пошукова діяльність студентів як чинник фахової компетентності / Л.В. Мацевко-Бекерська // Педагогічні науки: зб. наук. праць. – Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2005. – Частина перша. – С. 134–139.
129. Медведева Е.А. Музыкальное воспитание детей с проблемами в развитии и коррекционная ритмика: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Е.А. Медведева, Л.Н. Комиссаров, Г.Р. Шишкина, О.Л. Сергеева; [Под ред. Е.А. Медведевой]. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 224 с.
130. Мельничук С.Г. Формування естетичної культури майбутніх вчителів (історико-педагогічний аспект. 1860 – 1980 рр.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец.. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / С.Г. Мельничук. – Київ, 1996. – 23 с.
131. Методична служба – школі. Інформаційно-методичні матеріали на допомогу працівникам освіти. Випуск 4. / [Укладачі: Ю.В. Буган, О.В. Козловські, Г.Г. Свінних, В.І. Уруський]. – Тернопіль: Астон, 2004. – 300 с.
132. Методичні рекомендації до підручника «Музика» (1 клас) / [уклад.: Л.П. Ізмайлова, С.І. Науменко]. – Сімферополь: Кримське навчально-педагогічне державне видавництво, 2004.– 24с.

133. Меднікова Г.С. Ціннісно-адаптаційний потенціал мистецтва постмодерну в аспекті некласичної естетики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. філософ. наук: спец. 09.00.08 «Естетика» / Г.С.Меднікова. – К., 2005. – 36 с.
134. Мистецтво у розвитку особистості: Монографія / [За ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало]. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с.
135. Мистецька освіта в контексті європейської інтеграції: Збірник наукових праць. – Суми-Київ: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2005. – 320 с.
136. Михайличенко О.В. Основи загальної та музичної педагогіки: теорія та історія: навч. посібник для студентів музичних спеціальностей / О.В. Михайличенко. – Суми: Вид-во «Наука», 2004.– 210 с.
137. Михайличенко О.В. Основи методики викладання суспільних дисциплін у вищій школі: навчальний посібник / О.В. Михайличенко. – Суми: ВАТ «СОД» видавництво «Козацький вал», 2006. – 102 с.
138. Михайличенко О.В. Основні етапи розвитку музично-естетичного виховання дітей та молоді в Україні / О.В. Михайличенко. // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: Збірник наукових праць. Випуск 32 / [За заг. Редакцією академіка АПН України Євнуха М.Б., укладач – О.В. Михайличенко]. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2007. – С. 151–155.
139. Михаськова М.А. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання музики і музичного виховання» / М.А. Михаськова. – К., 2007. – 20 с.
140. Михаськова М.А. Формування фахової компетентності як особистісної якості майбутнього вчителя музики / М.А. Михаськова // Наукові записки: Психолого-педагогічні науки: НДУ імені Миколи Гоголя. – 2004. – №2. – С. 35–38.
141. Мішеченко В.В. Формування музично-педагогічної культури майбутніх вчителів початкових класів і музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання музики і музичного виховання» / В.В. Мішеченко. – К., 2002. – 19 с.

142. Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике / В.И. Михеев – М.: Высшая школа, 1987. – 200 с.
143. Мозгальова Н.Г. Формування музичного мислення майбутнього вчителя музики в процесі інструментальної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання музики і музичного виховання» / Н.Г. Мозгальова. – К., 2002. – 21 с.
144. Мурована Н.М. Педагогічне керівництво розвитком професійної компетентності вчителів музики у післядипломній освіті: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.06 «Теорія та методика управління освітою» / Н.М. Мурована. – К., 2008. – 20 с.
145. Наливайко І. П. Виховання школярів засобами мистецтва у педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук.: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» – І. П. Наливайко. – Київ, 2001. – 19 с.
146. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті // Газета „Освіта”, 2001. - №38-39. – С. 3–4.
147. Національна доктрина розвитку освіти // Газета „Освіта“. – 2002. – № 26. – 24.04 – 01.05.
148. Нечепоренко М.В. Формування естетичної культури студентів класичних університетів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / М.В. Нечепоренко. – Харків, 2005. – 23 с.
149. Ничкало Н. Стандарти професійної освіти: Проблеми методології / Н. Ничкало // Польсько-український щорічник «Професійна освіта: педагогіка і психологія» / [За ред. Тадеуша Левовицького, Іоланти Вільш, Івана Зязюна, Неллі Ничкало]. – Київ – Ченстохова, 2000. – № 2. – С. 47–64.
150. Николаенко П.М. Педагогические условия совершенствования вокально-хоровой подготовки учителя музыки (на материале музыкально-педагогических факультетов пединститутів УССР): автореф. дис. на

- здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / П.М. Николаенко. – К., 1981. – 22 с.
151. Ніколаї Г.Ю. Сучасні технології в західній музично-педагогічній освіті / Г.Ю. Ніколаї // Педагогіка і психологія професійної освіти: науково-методичний журнал. – Львів, 2002.– №5. – С. 307–315.
152. Ніколаї Г.Ю. Інтеграція як провідна тенденція розвитку сучасної мистецької освіти в Європі / Г.Ю. Ніколаї // Педагогічні науки: зб. наук. праць. – Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2001. – С. 408–417.
153. Ніколаї Г.Ю. Методичні основи ритміки Еміля Жак-Далькроза: Методичні рекомендації для студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів / Г.Ю. Ніколаї. – Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2007. – 34 с.
154. Ніколаї Г.Ю. Методологія та технологія науково-педагогічних досліджень: Навч. посібник для студентів музично-педагогічних факультетів вищих закладів освіти та аспірантів / Г.Ю. Ніколаї. – Суми: Редакційно-видавничий відділ СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2000. – 108 с.
155. Ніколаї Г.Ю. Музична педагогіка поміж культурами: хроніка міжнародної конференції (Слупськ/Устка, 23-25 вересня 2003 року) / Г.Ю. Ніколаї // Сучасна мистецька освіта: реалії та перспективи: зб. наук. праць. – Київ – Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2004. С. 84–92.
156. Ніколаї Г.Ю. Музично-педагогічна освіта в Польщі: історія та сучасність: Монографія/Г.Ю. Ніколаї –СумДПУ імені А.С.Макаренка, Суми, 2007.–396 с.
157. Ніколаї Г.Ю. Розвиток музично-педагогічної освіти в Польщі (XX століття): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.01 / «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Г.Ю. Ніколаї. – Київ, 2008. – 43 с.
158. Ніколаї Г.Ю. Функціонування художньо-педагогічної концепції Еміля Жак-Далькроза в польській системі освіти / Г.Ю. Ніколаї // Педагогічні науки: зб. наук. праць. Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2006. – Частина перша. – С. 114–124.



159. Новейший философский словарь / [Сост. А.А. Грицанов]. – Минск: Узд-во В.М. Скакун, 1999. – 896 с.
160. Новосельська В.В. Естетичне виховання учнів у вальдорфських школах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / В.В. Новосельська. – К., 2004. – 20 с.
161. Образование: сокрытое сокровище: UNESCO / [Делор Жак и др.], 1996.
162. Образцов П.И. Методы и методология психолого-педагогического исследования / П.И. Образцов. – Санкт-Петербург: Питер, 2004. – 268 с.
163. Общие основы педагогики: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 256 с.
164. Овчарук О.В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти / О.В. Овчарук // 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. – С. 6–15.
165. Овчарук О.В. Становлення мистецької освіти на Переяславщині в контексті національно-культурного поступу України XVIII-XX століть / О.В. Овчарук // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. *Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць.* – К.: НПУ, 2004. – Вип. 1 (6). – С. 211–217.
166. Оконь В. Введение в общую дидактику / В. Оконь: [пер. с польск. Л.Г. Кашкуевича, Н.Г. Горина]. – М.: Высш. Шк., 1990. – 392 с.
167. Олексюк О.М. Синергетична парадигма і модернізація змісту мистецької освіти / О.М. Олексюк // Наукові записки. Серія: Психолого-педагогічні науки (Ніжинський державний університет імені миколи Гоголя) / За заг. ред. проф. Є.І. Коваленко. – Ніжин: Видавництво НДУ імені М. Гоголя, 2008. – №4. – С. 20–23.
168. Олесницкий М.А. Курс педагогики: Руководство для женских институтов и гимназий, для высших курсов и для всех занимающихся воспитанием детей / Олесницкий М.А. – Вып. 1. Теория воспитания. – К., 1885.

169. Олійник С.В. Формування музично-творчого потенціалу майбутнього вчителя початкових класів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання музики і музичного виховання» / С.В. Олійник – К., 2005. – 19 с.
170. Омельченко А.І. Розвиток музичної освіти в Україні (друга половина ХІХ століття) / А.І. Омельченко // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць / Матеріали ІІ Міжнародної наук.-практ. конференції «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти», 26-27 квітня 2007 року. – К.: НПУ, 2007. – Вип. 4. (9). – С. 165–168.
171. Онищук Л. Інноватика – істотна складова гуманістичної парадигми учіння / Л. Онищук // Шлях освіти. Науково-методичний журнал. – 2000. – № 4. – С. 13–16.
172. Онопрієнко О. Інноваційна діяльність учителя початкових класів / О. Онопрієнко // Шлях освіти. Наук-метод журнал. – 2004. – №1 – С. 35–38.
173. Орлов В.Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: Монографія [За заг. ред. І.А.Зязюна] / В.Ф. Орлов. – К.: Наукова думка, 2003. – 262 с.
174. Орлов В.Ф. Теоретичні та методичні засади професійного становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В.Ф. Орлов. – К., 2004. – 44 с.
175. Освітні технології: навч-метод. посіб. / [О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін.]; За ред. О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2004. – 256 с.
176. Осеннева М.С. Методика музикального виховання молодших школярів: Учеб. пособие для студ. нач. фак. педвузов / М.С. Осеннева, Л.А. Безбородова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 368 с.
177. Основи викладання мистецьких дисциплін: навч. посібник / [за заг. ред. О.П. Рудницької]. – К., 1998. – 184 с.

178. Отич О.М. Особливості реалізації принципів мистецької освіти у системі професійної підготовки фахівців / О.М. Отич // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. *Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць.* – К.: НПУ, 2004. – Вип. 1 (6). – С. 48–54.
179. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Падалка Г.М. – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.
180. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва як напрям наукового пізнання / Г.М. Падалка // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. *Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць / Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти», 26-27 квітня 2007 року.* – К.: НПУ, 2007. – Вип.. 4. (9). – С. 7–11.
181. Падалка Г.М. Пріоритетні напрями розвитку сучасної мистецької освіти / Г.М. Падалка. // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. *Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць.* – К.: НПУ, 2004. – Вип. 1 (6). – С. 15–20.
182. Палій Н.В. Педагогічна корекція емоційної сфери молодших школярів у процесі художньо-ігрової діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Н.В. Палій. – Тернопіль, 2000. – 20с.
183. Панченко Г.П. Методика розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя музики в процесі вокальної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02. «Теорія та методика музичного навчання» / Г.П.Панченко. – К., 2008. – 19 с.
184. Пастернак А. Художньо-педагогічна концепція Далькроза та її застосування в польському шкільництві / Анета Пастернак // Мистецька освіта в контексті європейської інтеграції: зб. наук. праць. – Суми-Київ: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2005. – С. 118–127.

185. Пашкина Л.Я. Совершенствование профессиональной подготовки студентов музыкально-педагогического факультета в процессе освоения музыки для детей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Л.Я. Пашкина – М., 1988. – 171с.
186. Педагогічна майстерність: Підручник / [І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.]; За ред. І. А. Зязюна. – 2-ге вид., допов. і переробл. – К.: Вища шк., 2004. – 422 с.
187. Педагогічний словник / [За редакцією дійсного члена АПН України Ярмаченка М.Д.]. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
188. Перевышина Н.Ю. Арт-технологии в музыкальном образовании детей с ограниченными возможностями здоровья / Н.Ю. Перевышина // Личность и музыка: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 19-20 дек. 2005 г. / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка; отв. ред. Е.С. Полякова [и др.]. – Мн.: БГПУ, 2005. – 360 с.
189. Перец М.В. Формування професійної компетентності майбутніх педагогів засобами інтерактивних форм навчання / М.В. Перец // Педагогічні науки: зб. наук. праць. – Суми:СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2005. – Частина перша.– 452 с.
190. Петрушин В.И. Музыкальная психотерапия: теория и практика: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Петрушин. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 176 с.
191. Платонов К.К. Структура и развитие личности / К.К. Платонов. – М.: «Наука», 1986. – 255 с.
192. Побережна Г.І. П.І. Чайковський: діалектика особистості і стилю: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра мистецтвознавства: спец. 17.00.03 «Музичне мистецтво» / Г.І. Побережна. – К., 1999. – 32 с.
193. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.: ил.

194. Подоляк В.О. Парадигмально-синергетичний підхід як методологія наукових досліджень з педагогіки / В.О. Подоляк // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. праць. – Вип. 2. – Київ-Вінниця, 2002. – Ч. 1. – С. 277–292.
195. Полатайко О.М. Принципи інтеграції мистецьких знань майбутнього вчителя в курсі СХК / О.М. Полатайко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. *Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць.* – Вип. 1 (6). – К.: НПУ, 2004. – 284 с., С.180–187.
196. Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту). Постанова Кабінету Міністрів України від 20 січня 1998 р. №65. (Із змінами, внесеними згідно з Постановами КМ №677 від 23.04.99, №1482 від 13.08.99).
197. Полтавець В.Л. Викладання мистецьких дисциплін у початковій школі Франції / В.Л. Полтавець // Мистецька освіта в контексті європейської інтеграції: Теоретичні та методичні засади розвитку: тези міжнар. наук. конф. (30 червня-2 липня). – Київ – Суми: СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2004. – 400 с.
198. Полякова Е. С. Психологические основы музыкально-педагогической деятельности: монографія / Е. С. Полякова. – 2-е узд. Испр. Мн: БГПУ, 2005. – 195 с.
199. Полянська Г. Розвиток національних фольклорних традицій у системі естетичного виховання (на прикладі діяльності В. М. Верховинця) / Г. Полянська // Сучасна мистецька освіта: реалії та перспективи: зб. наук. праць. – Київ – Суми: СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2004. – 212 с.
200. Пометун О.І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О.І. Пометун // 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. – С. 66–72.
201. Пометун О. І. Теорія і практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О.І. Пометун // 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. – С. 16–25.
202. Пономарьова О.М. Формування музично-естетичних орієнтацій майбутніх учителів у позанавчальній діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О.М. Пономарьова. – Луганськ, 2007. – 20 с.
203. Попова В.Л. Естетична підготовка вчителів у діяльності педагогічних курсів Слобожанщини (кінець XIX – початок XX ст.): дис на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / В.Л. Попова. – Харків, 2004. – 204 с.
204. Практикум по дидактике и методикам обучения / А. В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2004. – 541 с.: ил. – (Серия «Учебное пособие»).
205. Присяжная А.Ф. Прогностическая компетентность преподавателей и обучаемых // Педагогика. – 2005. – №5. – С. 71-78.
206. Проворов А.С. Интеграция образовательных программ КГУ и базовой университетской гимназии №1 «УНИВЕРС» / А.С. Проворов, О.Г. Смолянинова // Тезисы Всероссийской науч-практ. конфер. «Актуальные проблемы интеграции средней и высшей ступеней региональной системы непрерывного образования». – Тамбов, 2001. –С. 42.
207. Проворова Є.М. Методичні засади формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики: автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / Є.М. Проворова – К., 2008. – 19 с.
208. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів «Музика» (1клас) / [уклад.: Л.П. Измайлова, С.І. Науменко]. – Сімферополь: Кримське навчально-педагогічне державне видавництво, 2004.– 12 с.

209. Програми для середньої загальноосвітньої школи 1-4 класи. Музика: [уклад. О. Лобова] // Мистецтво і освіта. – № 1, 2007. – С 6–11.
210. Програми для середньої загальноосвітньої школи 1-4 класи. Музика: [укладачі: О. Я. Ростовський, Л. Хлебникова, Р. Марченко] // Мистецтво і освіта – № 1, 2007. – С 6–11.
211. Программно-методические материалы. Музыка // Начальная школа. – М., 2001. – С. 219–248.
212. Про затвердження складових галузевих стандартів вищої освіти з напрямку підготовки 0101 „Педагогічна освіта” // Наказ МОН України № 900 від 01.12.2004 р.
213. Про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту): Лист М-ва освіти і науки України від 25.04.2001 р. № 1/9–168 // Законодавчі та нормативні акти про освіту в Україні / [Упор. В.Г. Небабін]. – К., 2001. – Т.13. – С. 660–666.
214. Пушкар Л.В. Активні технології навчання музики: методичні рекомендації для студентів педагогічних університетів / Л.В. Пушкар – Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2008. – 40 с.
215. Пушкар Л.В. Деякі аспекти становлення майбутнього вчителя музики як творчої особистості / Л.В. Пушкар // Сучасна мистецька освіта: реалії та перспективи: зб. наук. праць. – Київ – Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2004. – С. 123–127.
216. Пушкар Л.В. Застосування інноваційних проектів у мистецькій освіті / Л.В. Пушкар // Педагогічні науки: зб. наук. праць.– Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2005. – Частина друга. – С 385–392.
217. Пушкар Л.В. Інтеграційні процеси в європейській мистецькій освіті: ретроспективний аналіз та тенденції розвитку / Л.В. Пушкар // Мистецька освіта в контексті європейської інтеграції: зб. наук. праць. – Суми-Київ: СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2005. – С 260–264.
218. Пушкар Л.В. Компетентнісний підхід у музично-педагогічній підготовці майбутніх учителів: термінологічний дискурс / Л.В. Пушкар // Педагогічні

- науки: зб. наук. праць. – Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2006. – Частина друга. – С. 275–281.
219. Пушкар Л.В. Музична освіта у ФРН: реалії та перспективи / Л.В. Пушкар // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. *Серія 14*. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. – К.: НПУ, 2005. – Вип. 2 (7). – С. 39–44.
220. Пушкар Л.В. Музична підготовка майбутніх учителів: компетентнісний підхід / Л.В. Пушкар // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. *Серія 14*. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць / Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти», 26-27 квітня 2007 року. – К.: НПУ, 2007. – Вип. 4 (9). – С. 84–88.
221. Пушкар Л.В. Структура фахових музичних компетенцій майбутніх учителів-гуманітаріїв / Л.В. Пушкар // Наукові записки. Серія: Психолого-педагогічні науки (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / За заг. ред. проф. Є.І. Коваленко. – Ніжин: Видавництво НДУ імені М. Гоголя, 2008. – №4. – С. 185–188.
222. Пушкар Л.В. Суб'єктивні фактори розвитку творчої особистості майбутніх фахівців у галузі мистецької освіти / Л.В. Пушкар // Мистецька освіта в контексті європейської інтеграції: Теоретичні та методичні засади розвитку / Тези міжнародної конференції (30 червня – 2 липня). – Київ – Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2004. – С. 376-377;
223. Пушкар Л.В. Фахові музичні компетенції студентів педагогічних університетів / Л.В. Пушкар // Європейське мистецтво на зламі століть: минуле в сучасному: Тези міжнародної наукової конференції. – Суми: СумДУ імені А.С. Макаренка, 2007. – С. 76–77.
224. Пушкар Л.В. Формування музичних компетенцій майбутніх корекційних педагогів в рамках спецкурсу „Постановка голосу та виразне мовлення” / Л.В. Пушкар // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського: зб. наук. праць: Спец.



- вип.: Мистецька освіта: сучасний стан і перспективи розвитку. – Одеса: ПДПУ імені К.Д. Ушинського, 2006. – Ч.1. – С. 173–177.
225. Пушкар Л.В. Формування фахових музичних компетенцій майбутніх логопедів / Л.В. Пушкар // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: зб. наук. праць. / За заг. редакцією академіка АПН України Євтуха М.Б., укладач – О.В. Михайличенко. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2008. – Вип. 35. – С. 11–14.
226. Пушкар Л.В. Формування фахових музичних компетенцій майбутніх педагогів-дефектологів засобами спецкурсу «Теоретичні та методичні засади елементарного музичного навчання» / Л.В. Пушкар // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: зб. наук. праць. / За заг. Редакцією академіка АПН України Євтуха М. Б., укладач – О.В. Михайличенко. – К.: Вид. центр КНДУ, 2007. – Вип. 32. – С. 174–177.
227. Пушкар Л.В. Стандартизація музикально-педагогического образования в Украине: модернизация учебных планов / Л.В. Пушкар // Kontexty hudebni pedagogiky: II sbornik prispevki z conference konanr 28-29 brenza 2007. – Praha, 2007. – S. 214–220.
228. Пушня Л.С. Мистецькі педагогічні ідеї Рудольфа Штайнера // Теоретичні та методичні засади неперервної мистецької освіти: Зб. Матеріалів науково-методичного семінару. Чернівці: Зелена Буковина, 2007.– С. 44–47.
229. Равен Джон. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / Джон Равен; [пер. с англ.] –М.: «Когито-Центр», 1999.– 144 с.
230. Райгородский Д.Я. Психология личности. Т.1. Хрестоматия. Издание третье, дополненное. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М». 2002. – 512 с.
231. Рахимбаева І.Э. Подготовка компетентного специалиста как результат управления качеством образования на факультете искусств / Рахимбаева І.Э. // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць / Матеріали II Міжнародної

- науково-практичної конференції «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти», 26-27 квітня 2007 року. – К.: НПУ, 2007. – Вип. 4. (9). – С. 15–18.
232. Реброва О.Є. Методологічні та методичні основи формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів мистецьких дисциплін / О.Є. Реброва // Наукові записки. Серія: Психолого-педагогічні науки (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / За заг. ред.. проф. Є.І. Коваленко. – Ніжин: Видавництво НДУ імені М. Гоголя, 2008. – № 4. – С. 24–27.
233. Рейзенкінд Т.Г. Критерії оцінювання професійної підготовки вчителя мистецького профілю / Т.Г. Рейзенкінд // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. *Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць.* – Вип. 1 (6). – К.: НПУ, 2004. – С. 169–175.
234. Рожко М.М. Формування пластичної культури студентів мистецьких факультетів педагогічних університетів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / М.М. Рожко. – Луганськ, 2006. – 20 с.
235. Роменець В.А. Історія психології ХХ століття: навч. посіб. / В.А. Роменець, І.П. Маноха. – Київ: Либідь, 1998. – 992 с.
236. Роменець В. А. Психологія творчості: Навч. посібник / В.А. Роменець. – Київ: Либідь, 2001. – 288 с.
237. Ростовська Ю.О. Формування педагогічних переконань майбутніх учителів музики і хореографії у процесі методичної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання музики і музичного виховання» / Ю.О. Ростовська. – К., 2005. – 20 с.
238. Ростовський О.Я. Методика викладання музики в основній школі: навч.-метод. посібник / О.Я. Ростовський. – Тернопіль: Навч. кн. – Богдан, 2000. – 272 с.

239. Ростовський О.Я. Методика викладання музики в початковій школі: навч.-метод. посібник / О.Я. Ростовський. – 2-е вид., доп. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2000. – 216 с.
240. Ростовський О.Я. Оновлення змісту художньої освіти в загальноосвітній школі: суперечності й тенденції / О.Я. Ростовський. // Мистецька освіта в контексті європейської інтеграції: зб. наук. праць. – Суми-Київ: СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2005. – С.265–275.
241. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навчальний посібник / О.П. Рудницька. – Тернопіль: Навч. книга – Богдан, 2005. – 360 с.
242. Савина С.В. Интеграция основной и дополнительной специальностей в условиях подготовки учителя музыки и пения / С.В. Савина // Личность и музыка: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 19-20 дек. 2005 г. / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка; отв. ред. Е.С. Полякова [и др.]. – Мн.: БГПУ, 2005. – С. 73–77.
243. Савченко О.Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти / О.Я. Савченко // 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. – С. 34–46.
244. Садовенко С.М. Методика формування музичних здібностей у дітей дошкільного віку (на матеріалі українського фольклору): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання музики і музичного виховання» / С.М. Садовенко. – К., 2007.–20 с.
245. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
246. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. / Г.К. Селевко.– М.: НИИ школьные технологии, 2006. – Т. 1. – 816 с.
247. Семенов О.М. Професійна підготовка майбутнього учителя української мови і літератури: Монографія / О.М. Семенов. – Суми: ВВП „Мрія” – ТОВ, 2005. – 404 с.

248. Семенов О. М. Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О.М. Семенов. – Київ, 2006. – 43 с.
249. Семко М.І. Система оцінювання результатів музичної освіти школярів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / М. І. Семко. – Київ, 2001. – 17 с.
250. Серих Л.В. Формування естетичної культури молодших школярів у процесі театралізованої діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 – «Теорія і методика виховання» / Л.В. Серих. – Київ, 2008. – 16 с.
251. Симоненко Т.В. Формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)» / Т.В. Симоненко – Київ, 2007. – 35 с.
252. Сіненко О.О. Педагогічні засади організації діяльності студентського аматорського хорового колективу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / О.О. Сіненко. – К., 2008. – 20 с.
253. Скворчевська О.В. Ігрові методики роботи з учнями 1-4 класів / О.В. Скворчевська – Х.: Вид. група «Основа», 2007. – 208 с. – (Школа класного керівника).
254. Сковорода Г. Бесіда, названа двоє, про те, що легко бути блаженним Г. Сковорода. // Твори: У 2 т. – К.: АТ «Обереги», 1994. – Т.1. – С. 163–281.
255. Словарь иностранных слов – 16-е изд., искр.– М.: Рус. яз., 1988. – 624 с.
256. Словарь по социальной педагогике: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Авт.-сост. Л. В. Мардахаев. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 368 с.

257. Словник іншомовних слів / [За редакц. акад. АН УРСР О.С. Мельничука]. Видання друге, виправл. і доповнене. – Київ: Головна редакція УРЕ, 1985. – 940 с.
258. Смирнова Т. А. Вища диригентсько-хорова освіта в Україні: минуле і сучасність / Т.А. Смирнова. – Харків: Константа, 2002. – 256 с.
259. Советский энциклопедический словарь / [Гл. ред. А.М. Прохоров; редк.: А.А. Гусев и др.]. – Изд. 4-е. – М.: Сов. энциклопедия, 1987. – 1600 с., ил.
260. Соколова І.В. Професійна компетентність вчителя: проблема структури та змісту / І.В. Соколова // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Науково-методичний журнал. – 2004. – Випуск 1. – С. 8–16.
261. Соколова І.В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями: Монографія / І.В. Соколова / [За ред. С.О. Сисоевої] // МОН України. АПН України. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих. – Д.: АРТ-ПРЕС, 2008. – 400 с.
262. Соколова І. В. Формування змісту навчання у вищому навчальному закладі: методологічні та методичні засади / І.В. Соколова // Педагогічні науки: зб. наук. праць. – Суми: СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2007. – Частина третя, – С. 68–77.
263. Соколович-Алтуніна Ю.О. Інтернаціоналізація як провідна тенденція реформи вищої освіти в ФРН / Ю.О. Соколович-Алтуніна // Педагогічні науки. зб. наук. праць. – Суми: СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2001. – С. 255–262.
264. Солодухова О.Г. Психологія становлення особистості молодого вчителя в процесі професійної адаптації: дис. ... доктора психол. наук: 19.00.07 / О.Г. Солодухова – К., 1998. – 413 с.
265. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.: «К. І. С.», 2003. – 296 с.
266. Стрельніков В. Проективна освіта і технологія проектного навчання у вищій школі / В. Стрельніков // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: наук.-метод. журнал. – 2004. – Вип. 1. – 173 с.

267. Сухомлинський В.О. Методика виховання колективу // Вибр. тв.: В 5 т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т. 1. – С. 403–637.
268. Танько Т.П. Музично-педагогічна компетентність майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу / Т.П. Танько. – Х.: Нове слово, 2003. – 248 с.
269. Танько Т.П. Музично-педагогічна освіта в Україні / Т.П. Танько. – Х.: Основа, 1998. – 192 с.
270. Теория и методика музыкального образования детей: Научно-методическое пособие / Л.В. Школяр, М.С. Красильникова, Е.Д. Критская и др. – 2-е изд. – М.: Фланта: Наука, 1999. – 336 с.
271. Ткач М.М. Предметна детермінованість художнього світо відношення майбутніх музикантів-педагогів: компетентнісний підхід / М.М. Ткач // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. *Серія 14*. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць / Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти», 26-27 квітня 2007 року. – К.: НПУ, 2007. – Вип.. 4. (9). – С. 15–19.
272. Тоффлер Е. Третя хвиля. – К.: Вид. дім «Всесвіт», 2000. – 480 с.
273. Український дефектологічний словник / За ред. академіка В.І. Бондаря. – Київ: Милосердя України, 2001. – 216 с.
274. Фалько М.І. Формування дослідницьких умінь майбутніх учителів музики у вищих педагогічних закладах освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання музики та музичного виховання» / М.І. Фалько. – К., 2005. – 19 с.
275. Федій О.А. Естетотерапія. Навчальний посібник / О.А.Федій. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 256 с.
276. Федорчук В.В. Психолого-педагогічна підготовка майбутнього вчителя до організації музично-пізнавальної діяльності учнів початкової школи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – «Теорія та методика навчання музики і музичного виховання» / В.В. Федорчук – К., 2002. – 19 с.

277. Філіпчук Г.Г. Музичне виховання особистості / Г.Г. Філіпчук // Мистецтво у розвитку особистості: Монографія / За ред., передмова та післямова Н. Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с.
278. Философия науки. – Вып. 8: Синергетика человекомерной реальности. – М., 2002. – 428 с.
279. Халабузарь П.В., Попов В.С. Теория и методика музыкального воспитания: Учеб. пособие. – 2-е изд., пере раб. и доп. – СПб, 2000. – С.6–13.
280. Харченко П.В. Проблема професійного саморозвитку в підготовці майбутніх учителів музики / П.В. Харченко // Педагогічні науки: зб. наук. праць. – Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2000. – С. 517–525.
281. Хелмс З. Музична педагогіка в Європі / Зігмунд Хелмс. // Мистецька освіта в контексті європейської інтеграції: Теоретичні та методичні засади розвитку / Тези міжнародної наукової конференції (30 червня – 2 липня). – Київ – Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2004. – С. 44–46.
282. Хижна О.П. Художньо-педагогічна діяльність учителя початкової школи: Монографія / О.П. Хижна. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. – 456 с.
283. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А.В. Хуторской. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416с.
284. Хьелл Л. Теория личности: Основные положения, исследования и приложение / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – С-Петербург: Питер, 2000. – 606 с.
285. Цебрій І.В. Дидактичні засади використання музичного мистецтва у професійній підготовці майбутніх учителів історії: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І.В. Цебрій. – К., 2002. – 22с.
286. Цикін В.О. Філософія самоорганізації складних систем: Монографія / В.О. Цикін. – Суми: СДПУ, 2001. – 196 с. – Рос.
287. Цимбалару А. Актуалізація проблеми моделювання в освіті / А. Цимбалару / Неперервна професійна освіта: теорія і практика // Науково-методичний журнал. – 1007. – Випуск 1–2. – С. 39–46.

288. Чарелли Є.М. Начальные приемы воспитания речевого голоса актера // Культура сценической речи: Сборник статей / Отв. редак. И. П. Козлянинова. - Москва: Всероссийское театральное общество, 1979. – С. 333–403.
289. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе: Учебное пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.
290. Шваббе К. Система методів музичної терапії // Антонова-Турченко О.Г., Дробот Л.С. Музична психотерапія: Посібник-хрестоматія. – К.: ІЗМН, 1997 – С. 118–138.
291. Шwirka В. М. Естетичне виховання майбутнього вчителя-філолога засобами мистецтва: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / В.М. Шwirka. – Луганськ, 2003. – 20 с.
292. Шевнюк О.Л. Теорія і практика культурологічної освіти майбутніх учителів у вищій школі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О.Л. Шевнюк. – К., 2004. – 44 с.
293. Шевнюк О.Л. Система культурологічних умінь майбутніх учителів / О.Л. Шевнюк // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. *Серія 14*. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. –К.: НПУ, 2005. – Вип. 2. (7). – С. 51-55.
294. Шевченко І.Л. Формування професійної культури майбутнього вчителя музики в позанавчальній діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І.Л. Шевченко. – Кіровоград, 2008.– 22 с.
295. Шевчук Л.І. Розвиток професійної компетентності викладачів спеціальних дисциплін закладів профтехосвіти у системі післядипломної освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. / Шевчук Людмила Іванівна. – Київ, 2001. – 398 с.



296. Шестоपालюк О. Концептуальні напрями сучасної західної педагогіки / О. Шестоपालюк // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – №1. – С. 127–136.
297. Шишко А.В. Формування педагогічної компетентності майбутнього викладача іноземної мови у процесі магістерської підготовки: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / А.В. Шишко. – Кіровоград, 2008. – 21 с.
298. Шульгіна В.Д. Забуті сторінки українського фортепіанного педагогічного репертуару ХІХ століття / В.Д. Шульгіна // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. *Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць.* – К.: НПУ, 2005. – Вип. 2. (7). – С. 101–107.
299. Шумська О.О. Естетична підготовка майбутніх учителів у Харківському університеті (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О.О. Шумська. – Х., 2007. – 22 с.
300. Щолокова О.П. Модернізація фахової мистецької освіти у контексті сучасних гуманістичних ідей / О.П. Щолокова // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. *Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць / Матеріали ІІ Міжнародної науково-практичної конференції «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти», 26-27 квітня 2007 року.* – К.: НПУ, 2007. – Вип.. 4. (9). – С. 11–15.
301. Щолокова О.П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя: Монографія / О.П. Щолокова – Київ: ВІПОЛ, 1996. – 172 с.
302. Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа. / Ред.-сост. Л. Баренбойм. – М.: Сов. композитор, 1978. – 368 с.
303. Юркевич П.Д. Идея / П.Д. Юркевич // *Философские произведения.* – М.: Правда, 1990. – С. 73-77.
304. Ютрина Е. Специфіка навчання музиці дітей з особливими потребами в спеціальних школах Польщі / Е. Ютрина // Науковий часопис НПУ імені

- М.П. Драгоманова. *Серія 14*. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. – К.: НПУ, 2004. – Вип.. 1 (6). – С. 217–222.
305. Яковлева М.А. Возможность использования музыкально-коррекционных методов в музыкально-образовательном процессе // *Личность и музыка: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 19-20 дек. 2005 г.* / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка; отв. ред. Е.С. Полякова [и др.]. – Мн.: БГПУ, 2005. – С. 249-251.
306. Яхнина Е.З. Методика музыкально-ритмических занятий с детьми, имеющими нарушения слуха: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. Б.П. Пузанова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 272 с. – (Коррекционная педагогика).
307. A.Dasiewicz-Tobiasz, A.Kępska. *Rytmika w klasach I-III*. Warszawa 1985, s.8
308. Balcer A. *Metoda aktywnego słuchania muzyki w praktyce edukacyjnej* / Agnieszka Balcer // *Edukacyjne inspiracje dziecięcego przeżywania, doświadczania i poznawania muzyki* / Pod red. M.Kisiela. – Dąbrowa Górnicza, 2008. – S. 37-50.
309. Baumann Max Peter. *Musikalischer Dialog – weltweit*. Das Internationale Institut für traditionale Musik// *Kulturchronik*. – №5. - Bonn, 1993, - S. 19 – 21.
310. Brzozowska-Kuczkiewicz M. *Emil Jaqueb-Dalkroz i jego Rytmika*. – Warszawa: WsiP; 1991.– 116 s.
311. Burowska Z. *Współczesne systemy wychowania muzycznego*. – W-wa, 1976. – s.21-26.
312. Danvers F. *700 Mots-clefs pour L'edukation*. – Lille: Presses Universitaires de Lille, 1992. – 321 p.
313. Geigle Ruth, Grohnwald Uta. „Color my world with music: Musikalische Lehr- und Lernprozesse in europäischer Dimension am Beispiel der ArGe Nord, Staatsxamensarbeit, HMT Rostock, 2003, S. 249.“
314. Jaques – Dalcroze Emil: *Pisma wybrane*. – Warszawa: WsiP; 1992. – S. 152 s.

315. Khittl Ch., Zintegrowana pedagogika muzyczna a szkoła. Perspektywy pedagogiki muzycznej u progu XXI wieku. „Kwartalnik Polskiej Sekcji ISME” 1997, nr 1-2. – C. 66-71.
316. Kilińska-Ewertowska Elżbieta. Badania nad zastosowaniem ćwiczeń muzyczno-ruchowych w rehabilitacji dzieci z zaburzeniami mowy. – Gdańsk, 1981. – 124 s.
317. Maciejczyk Aleksandra. Zastosowanie wybranych ćwiczeń metody Emila Jaquez-Dalcroze’a w pracy nad głosem dziecka// Muzyka w szkole XXI wieku. Tradycja i współczesność/Pod red. L.Markiewicza. – Katowice, 2005. – s. 113-114.
318. M. Dudzikowa, Kompetencje autokreacyjne – możliwości ich nabywania w toku stadiów pedagogicznych. W: Edukacja 4/93, s. 25.
319. Meirieu Ph. Vers une Formation par la Resolution des Problemes Professionels // Les Carriens Pedagogiques. – 1988. - №269. – P. 75-81.
320. Pasternak Anetta. Pedagogiczno-artystyczna koncepcja metody Dalcroze’a a jej zastosowanie w polskim szkolnictwie// Мистецька освіта в контексті європейської інтеграції: Зб. наук. праць. – Суми: СумДПУ, 2005. – С.118-127.
321. Pęczek K. Kompetencje nauczyciela w zakresie emisji głosu, stymulatorem aktywności muzycznej dziecka / Katarzyna Pęczek // Edukacyjne inspiracje dziecięcego przeżywania, doświadczania i poznawania muzyki / Pod red. M.Kisiela. – Dąbrowa Górnicza, 2008. – S. 119-126.
322. Piątkowska-Pinczewska K. Współczesny warsztat nauczyciela muzyki // Muzyka w szkole XXI wieku. Tradycja i współczesność / Pod red. L.Markiewicza. – Katowice, 2005. – S. 189–196.
323. Pikała A. Modyfikacje kompetencji zawodowych nauczycieli przedmiotów estetycznych w świetle potrzeb współczesnej szkoły / Anna Pikała // Treści, formy i metody przedmiotu „Muzyka” w świetle reformy powszechnej edukacji / Materiały z ogólnopolskiej konferencji naukowej, Łódź, 25-26 listopada 1999 / Pod red. Violetty Przerembskiej. – Łódź, 2000. – S. 15–18.

324. Standardy kwalifikacji zawodowych: Teoria, metodologia, projekty / Red. S. Kwiatkowski, K. Symela, W-wa: IBE, 2001, 296 c.
325. Strykowski W. Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej // Edukacja medialna, 2002. – Nr 4. – S. 8-10.
326. Suświłło M. Kształcenie kompetencji nauczyciela (na przykładzie Danii i Polski) / Małgożata Suświłło // Zeszyty naukowe WSP, Olsztyn: Prace Pedagogiczne. – Cz. 2.– Olsztyn, 1996. – S. 101-108.
327. Szulc Wita/ Stosowanie muzyki w medycynie a muzykoterapia // Nowe trendy w edukacji muzycznej / Pod red. A. Białkowskiego. – Lublin, 2005. – S. 222.
328. Wojnar I. Estetyczne inspiracje ogólnego kształcenia nauczycieli // Humanistyczne intencje edukacji. – W-wa: Żak, 2000. – S. 178-186.
329. Wojnar Irena. Wychowanie estetyczne – wychowanie człowieka // Edukacja estetyczna w perspektywie przemian szkoły współczesnej / Pod red. A. Białkowskiego. – Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 1997. – S. 15-25.
330. W.Roscher: Spotkania przez polyaisthesis. Doświadczenia ze zintegrowaną pedagogiką muzyczną // Kwartalnik Polskiej Sekcji ISME. – Warszawa, 1992.– Nr 2, S. 3.
331. Закон України № 2984-III „Про вищу освіту” від 17 січня 2002 р [Електронний ресурс] // web-сторінка Міністерства освіти і науки України – Режим доступу: [www.mon.gov.ua](http://www.mon.gov.ua).
332. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативная целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия. [Електронний ресурс] / И.А. Зимняя – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с. – Режим доступу: [www.rc.edu.ru](http://www.rc.edu.ru)
333. Наказ МОН України №774 від 30.12.2005 р. Про впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу [Електронний ресурс] / web-сторінка Міністерства освіти і науки України – Режим доступу: [www.mon.gov.ua](http://www.mon.gov.ua).

334. Національна доктрина розвитку освіти: Указ президента України №347 від 17 квітня 2002 р. [Електронний ресурс] // web-сторінка Міністерства освіти і науки України. – Режим доступу: [www.mon.gov.ua](http://www.mon.gov.ua).
335. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. [Електронний ресурс]: Доклад на отделении философии образования и теории педагогики / А.В. Хуторской: РАО 23 апреля 2002. Центр «Эйдос». – Режим доступу: [WWW/eidos.ru/news/compet/htm](http://WWW/eidos.ru/news/compet/htm).
336. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Електронний ресурс] / А.В. Хуторской // Интернет-журнал "Эйдос". – 2005. – 12 декабря. – Режим доступу: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>. - В надзаг: Центр дистанционного образования "Эйдос", e-mail: [list@eidos.ru](mailto:list@eidos.ru).
337. Ялалов Ф. Г. Деятельностно-компетентностный подход к практико-ориентированному образованию [Електронний ресурс] / Ялалов Ф.Г. // Интернет-журнал "Эйдос". – 2007. – 15 января. – Режим доступу: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0115-2.htm>. – В надзаг: Центр дистанционного образования "Эйдос", e-mail: [list@eidos.ru](mailto:list@eidos.ru).

## ДОДАТКИ

## Контент-аналіз видів та форм музичної діяльності

Види діяльності		П.І.П.	
Теоретичне вивчення музики	Музична грамота (- тність)	В. В. Алєєв, О.О. Апраксина, Л. П. Ізмайлова, Т.Н. Кичак, О.Д. Критська, Я.С. Кушка, С.І. Науменко, Т.І. Науменко, В.С. Попов, П.В. Халабузарь,	
	Нотна грамота	Е.Б. Абдуллін, Д.Б. Кабалецький, М.С. Красильнікова, О.В. Ніколаєва, Д.Є. Огороднов, Г.П. Сергєєва, В.О. Усачева, Л.В, Школяр,	
	Засвоєння понять і термінів	О.Я . Ростовський	
	Теоретичне вивчення музики	О. О. Гумінська	
	Оволодіння основами елементарної теорії музики	О. В. Лобова	
Слухання, сприймання музики	Слухання	Е.Б. Абдуллін, В. В. Алєєв, О.О. Гумінська, Л.П. Ізмайлова, Т.Н. Кичак, Я.С. Кушка, Л.М. Масол, С.І. Науменко, Т.І. Науменко, О.В. Ніколаєва, Д.Є. Огороднов, В.С. Попов, В.О. Усачева, Л.В. Школяр, П.В. Халабузарь	
	Сприймання	О. В. Лобова, Л. М. Масол, О.Я . Ростовський	
Виконання	Вокально-хорова робота	Хоровий спів	Е.Б. Абдуллін, В. В. Алєєв, О.О. Апраксина, Л.П. Ізмайлова, Д.Б. Кабалецький, Т.Н. Кичак, З. Кодай, М.С. Красильнікова, Я.С. Кушка, Л.М. Масол, С.І. Науменко, Т.І. Науменко, О.В. Ніколаєва, В.С. Попов, П.В. Халабузарь, В.О. Усачева, Л.В, Школяр
		Вокальне виховання/робота	О. В. Лобова, Д.Є. Огороднов
	Гра на музичних інструментах	Музикування	О.О. Апраксина, Л. П. Ізмайлова, О.Д. Критська, С.І. Науменко, К. Орф, Г.П. Сергєєва, Б Штраус
		Гра на музичних інструментах	Е.Б. Абдуллін, В. В. Алєєв, О.О. Гумінська, Т.Н. Кичак, Я.С. Кушка, О.В. Лобова, Т.І. Науменко, О.В. Ніколаєва, О.Я. Ростовський, В.О. Усачева, Л.В, Школяр
	Рух під музику	Диригування, тактування	О.О. Гумінська, Л. П. Ізмайлова, С.І. Науменко,
		Музично-ритмічні рухи	В. В. Алєєв, Е. Жак-Далькроз, О. В. Лобова, Т.Н. Кичак, Я.С. Кушка, Т.І. Науменко,
		Музично-пластичні рухи	О.Я . Ростовський
		Пластичне інтонування	Е.Б. Абдуллін, О.О. Гумінська, Л.М. Масол, О.В. Ніколаєва
	Музична творчість	Створення музики, імпровізація	Е.Б. Абдуллін, В. В. Алєєв, Л.П. Ізмайлова, Е. Жак-Далькроз, Т.Н. Кичак, О.В. Лобова, Л.М. Масол, Т.І. Науменко, С.І. Науменко, О.В. Ніколаєва, О.Я. Ростовський
		Ігри, театралізація, інсценізація	В.М. Верховинець, Л.П. Ізмайлова, О. В. Лобова, Л.М. Масол, С.І. Науменко, Д.Є. Огороднов

**Кореляція вимог галузевих стандартів вищої освіти щодо окремих умінь вчителя початкових класів та музичних компетенцій**

<b>Вимоги, викладені у стандарті</b>	<b>Музичні компетенції</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– з метою передачі соціального досвіду вміти передавати інформацію, використовуючи при цьому увесь арсенал комунікативних засобів, методів і прийомів;</li> <li>– вміти організувати різні види і форми виховної роботи: навчальну, трудову, ігрову, природоохоронну, дозвілля, гуртки за інтересами, нахилами та здібностями;</li> <li>– використовуючи різні види і форми виховного впливу на дітей у позакласній роботі з метою організації їх навчальної, трудової, ігрової, природоохоронної і т.д. діяльності, вироблення в них стійких інтересів та нахилів, розвиваючи загальні та специфічні здібності;</li> <li>– застосовуючи адекватні методи, прийоми і техніки керування внутрігруповим спілкуванням, спільною діяльністю, з метою регулювання міжособистісних стосунків в дитячому колективі вміти організовувати взаємини з дітьми у процесі спільної діяльності;</li> <li>– з метою формування в учнів основних термінальних цінностей: любов, свобода, краса, творчість, мудрість, праця, друзі, активна життєва позиція, впевненість у собі, тощо вміти аналізувати художні та науково-пізнавальні твори для дітей;</li> <li>– формувати в учнів уміння здійснювати комплексний підхід до різноманітних видів музичної діяльності на уроці музики, використовуючи необхідний музичний, літературний та візуальний матеріал з урахуванням вікових особливостей дітей та їх індивідуальних можливостей;</li> <li>– вміти впроваджувати нові теоретичні і практичні знахідки у власну педагогічну діяльність</li> </ul>	<p>Проектувальні, музично-виконавські, вокально-мовленнєві</p> <p>Проектувальні, музично-виконавські, вокально-мовленнєві</p> <p>Проектувальні, елементарно-інструментальні, вокально-мовленнєві,</p> <p>Проектувальні, елементарно-інструментальні, ритмічно-рухові</p> <p>Оцінно-аналітичні</p> <p>Компонувальні, елементарно-інструментальні, ритмічно-рухові, проектувальні, вокально-мовленнєві</p> <p>Вокально-мовленнєві, історико-теоретичні, проектувальні</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– оволодіння комплексом інтегрованих знань з теорії та історії музики для розкриття образного змісту музичного твору, особливостей його музичної форми, здійснювати засвоєння школярами знань та формувати уміння висловлювати особистісно-ціннісне ставлення до творів музичного мистецтва, прослідковувати розвиток музичного образу;</li> <li>– на основі комплексного підходу до різноманітних видів діяльності на уроці музики у молодших класах (вокально-хорової, слухання музики, гри на елементарних музичних інструментах, імпровізації) створювати в учнів уявлення про основні жанри музики, систематизувати поняття учнів про елементи музичної мови, основні засоби музичної виразності (мелодію, ритм, гармонію, темп, лад, тембр, регістр) з метою їх використання в аналізі музичних творів та виконавстві;</li> <li>– навчати учнів усвідомлено сприймати фольклор як невід’ємну складову частину національної музичної культури, знати творчість найвідоміших вітчизняних та зарубіжних композиторів, викликати інтерес до різноманітних форм виконавської діяльності (хоровий, ансамблевий та сольний спів, рухи під музику, пластичне інтонування, гра на елементарних музичних інструментах);</li> </ul>	<p>вокально-мовленнєві, оцінно-аналітичні, аудиторні</p> <p>Вокально-мовленнєві, історико-теоретичні, елементарно-інструментальні, оцінно-аналітичні</p> <p>Вокально-мовленнєві, історико-теоретичні, елементарно-інструментальні, ритмічно-рухові, компонувальні, проектувальні, оцінно-аналітичні</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– вміти реалізувати виконавський задум, інтерпретувати його в умовах слухання дітьми “живого звучання” та доповнювати</li> </ul>	<p>Елементарно-інструментальні, імпровізаційні, ритмічно-рухові,</p>



<p>грамотним словесним коментарем з метою формування в учнів уміння відтворювати на елементарних музичних інструментах прості ритмічні звороти, імпровізувати ритмічний супровід до пісень, елементи мелодій, виконувати пластичні рухи під музику, використовуючи основні засоби музичної виразності;</p> <p>– добирати засоби стимулювання загального розвитку, інтелектуальної та мовленнєвої сфери особистості учня під час уроків та у позаурочній діяльності, оптимально поєднуючи зміст, засоби, форми та методи роботи на засадах розвивального та особистісно орієнтованого навчання;</p> <p>– вмінню добирати зміст навчального матеріалу під час організації пізнавальної, комунікативної, мовленнєвої, трудової, навчальної та ігрової діяльності;</p> <p>– створювати умови для вияву можливостей успішного виконання дитиною певного виду діяльності (музичної, сценічної, літературної тощо) з опорою на відповідні задатки (музичний слух, пам'ять тощо) для всебічного розвитку здібностей дітей при спеціально організованому навчанні;</p> <p>– підбирати оптимальні засоби організації їх рухової активності під час проведення уроків фізичної культури, музики, планування прогулянок, екскурсій, перерв між уроками з метою забезпечення повноцінного фізичного розвитку дітей;</p> <p>– сприяти розвитку сенсо-моторної сфери дітей під час проведення навчальних занять, користуючись різноманітними засобами впливу згідно з їх змістовним та методичним забезпеченням;</p>	<p>оцінно-аналітичні, аудиторні</p> <p>Елементарно-інструментальні, імпровізаційні, ритмічно-рухові, оцінно-аналітичні, аудиторні, вокально-мовленнєві, компонувальні, проектувальні</p> <p>Елементарно-інструментальні, ритмічно-рухові, вокально-мовленнєві, імпровізаційні, компонувальні, проектувальні</p> <p>Ритмічно-рухові, елементарно-інструментальні, вокально-мовленнєві, компонувальні, проектувальні</p> <p>Ритмічно-рухові</p>
---	---

**Кореляція вимог галузевих стандартів вищої освіти щодо окремих  
умінь дефектолога-логопеда та музичних компетенцій**

<b>Вимоги, викладені у стандарті</b>	<b>Музичні компетенції</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– уміти застосовувати набуті знання з різних методик у процесі збагачення мовлення дітей; володіти прийомами забезпечення різноманітної мовленнєвої практики для автоматизації мовленнєвих навичок у різних видах діяльності;</li> <li>– володіти прийомами формування різних видів мовного аналізу та синтезу, прийомами постановки звуків та їх автоматизації;</li> <li>– уміти використовувати ігрову діяльність для формування та корекції правильного дихання, артикуляційних укладів, вимови, збагачення словника, вдосконалення граматичних форм мовлення, розвитку фонематичного сприймання;</li> <li>– сприяти у розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь дошкільників в процесі різних видів ігор;</li> </ul>	<p>Вокально-мовленнєві</p> <p>Вокально-мовленнєві</p> <p>Компонувальні, проектувальні</p> <p>Вокально-мовленнєві</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– уміти застосовувати на практиці вправи, які формують у дитини цілеспрямовані рухи з предметами й без предметів, а також вправи, які коригують і розвивають, «для тонких рухів пальців, кисті рук, передпліччя та ін.»;</li> <li>– уміти використовувати ігри, які розвивають уяву дітей про предмети і їх якість, які розширюють уяву дітей про природу і працю, ігри, які розвивають координацію рухів і дрібну моторику, змінюють міміку та загальну мускулатуру, поставу і т.д.;</li> </ul>	<p>Ритмічно-рухові</p> <p>Елементарно-інструментальні, компонувальні, проектувальні, вокально-мовленнєві</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– уміти коригувати загальну моторику дитини відповідно до порушень, попереджувати формування неправильних рухових стереотипів та поз (при ДЦП); розвивати дрібну моторику пальців рук та ручної вправності, моторну артикуляційного апарату;</li> <li>– планувати та проводити корекційні, розвиваючі заняття з усіма категоріями дітей з вадами у психічному розвитку, враховуючи при цьому такі напрямки роботи: виправлення мовленнєвих вад; розвиток пізнавальних процесів, розвиток вищих психічних функцій, дрібної моторики, формування навичок зв'язного мовлення;</li> <li>– володіти прийомами, що вдосконалюють дихальний апарат; прийомами голосоведення; вправами на вироблення чіткої артикуляції, шляхами вдосконалення відчуття ритму; засобами інтонаційної виразності мовлення та ін.;</li> <li>– уміти використовувати ігри, які сприяють розвитку правильного дихання, правильної вимови, збагаченню словника</li> </ul>	<p>Ритмічно-рухові, вокально-мовленнєві, елементарно-інструментальні</p> <p>Ритмічно-рухові, вокально-мовленнєві, елементарно-інструментальні, проектувальні, компонувальні</p> <p>Ритмічно-рухові, вокально-мовленнєві,</p> <p>Вокально-мовленнєві, проектувальні, компонувальні</p>

**Кореляція вимог галузевих стандартів вищої освіти щодо окремих умінь корекційного педагога та музичних компетенцій**

<b>Вимоги, викладені у стандарті</b>	<b>Музичні компетенції</b>
<p>добирати оптимальні методи і засоби корекції фізичного розвитку;</p> <p>формувати цілеспрямовані рухи (з предметами, без таких); застосовувати системи корекційних і розвивальних вправ для тонких рухів пальців, кисті рук, передпліччя і т.п.;</p> <p>регулювати міжособистісну взаємодію між дітьми та між дітьми і дорослими, а також навчати прийомам релаксації;</p> <p>з метою формування у дітей дошкільного віку елементарних мовленнєвих навичок розвивати інтерес до навчання і впевненість у власних можливостях; розвивати слухові сприймання дітей; розвивати зорові та просторові сприймання та уявлення; розвивати і координувати мілкі рухи правої руки, як підготовки до письма; уточнювати і розвивати словниковий запас дітей;</p> <p>організувати дозвілля дітей різних вікових груп у громадських місцях, на природі;</p> <p>створювати умови для мовленнєвого розвитку, спонукати дітей до вербальних контактів, добирати відповідні ігри, заняття, які розвивають здатність встановлювати міжособистісне спілкування; відпрацьовувати мовленнєві засоби в різних видах практичної діяльності;</p> <p>вміти регулювати міжособистісну взаємодію серед дітей, також між дітьми та дорослими;</p> <p>вміти застосовувати сучасні альтернативні методи корекції вад інтелекту та корекційно-емоційного розвитку розумово відсталої дитини-сироти;</p> <p>навчати дошкільників дотримуватися норм та правил поведінки під час колективної гри, тим самим сприяти розвитку у них процесів саморегуляції;</p> <p>оволодіти уміннями навчати дітей за допомогою різних прийомів, ігровим діям та вмінням.</p> <p>використовувати ігрову діяльність для формування та корекції уявлень про оточуючу дійсність;</p> <p>уміти забезпечувати педагогічні умови, які сприяють розвитку у дошкільників ігрового задуму, своєї творчості, фантазії; уміти сприяти розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь дошкільників в процесі різних видів ігор;</p> <p>оволодіти уміннями застосовувати методи та прийоми виховання моральних, естетичних та етичних якостей, уявлень та понять», а також «добирати змістовий та дидактичний матеріал, який забезпечує реалізацію виховної мети певного виду діяльності</p> <p>використовувати ігри для удосконалення фізичного, розумового, морального, естетичного розвитку та трудового виховання дітей з інтелектуальними вадами;</p> <p>виховувати у дітей культуру мовленнєвого спілкування</p>	<p>Ритмічно-рухові, вокально-мовленнєві, елементарно-інструментальні, Ритмічно-рухові</p> <p>Ритмічно-рухові, вокально-мовленнєві, аудиторні, історико-теоретичні</p> <p>Ритмічно-рухові, вокально-мовленнєві, аудиторні, історико-теоретичні</p> <p>Компонувальні, проектувальні</p> <p>Вокально-мовленнєві, компонувальні, проектувальні</p> <p>Ритмічно-рухові, вокально-мовленнєві, елементарно-інструментальні, проектувальні</p> <p>Ритмічно-рухові, вокально-мовленнєві, елементарно-інструментальні, аудиторні, компонувальні</p> <p>Ритмічно-рухові, вокально-мовленнєві, елементарно-інструментальні</p> <p>Ритмічно-рухові, елементарно-інструментальні, компонувальні, проектувальні</p> <p>Компонувальні, проектувальні</p> <p>Елементарно-інструментальні, імпровізаційні, ритмічно-рухові, оцінно-аналітичні, аудиторні, вокально-мовленнєві, компонувальні, проектувальні</p> <p>Компонувальні, проектувальні</p> <p>Елементарно-інструментальні, імпровізаційні, ритмічно-рухові, оцінно-аналітичні, аудиторні, вокально-мовленнєві, компонувальні, проектувальні</p> <p>Вокально-мовленнєві</p>

<p>вміти формувати позитивні стосунки між дітьми та з дорослими; запобігати конфліктам; виховувати такі моральні якості як організованість, ініціативність, самостійність, відповідальність, цілеспрямованість</p> <p>творчого застосування інноваційних технологій та позитивного досвіду у власній діяльності;</p> <p>розвивати дрібну моторику пальців рук та ручної вправності, моторну артикуляційного апарату;</p> <p>створювати нові педагогічно-корекційні технології на основі вивчення попереднього досвіду, аналізу труднощів адаптаційних процесів осіб з вадами інтелекту та розробки нових реабілітаційних програм</p> <p>сенсорний розвиток дошкільників в нерозривній єдності з розвитком логічного мислення</p> <p>вміти коригувати загальну моторику дитини, відповідно до порушень попереджувати формування неправильних рухових стереотипів та поз (при ДЦП)</p>	<p>Компонувальні, проектувальні</p> <p>Елементарно-інструментальні, ритмічно-рухові, вокально-мовлкнневі,</p> <p>Елементарно-інструментальні, імпровізаційні, ритмічно-рухові, оцінно-аналітичні, аудиторні, вокально-мовлкнневі,</p> <p>компонувальні, проектувальні</p> <p>Елементарно-інструментальні, імпровізаційні, ритмічно-рухові, оцінно-аналітичні, аудиторні, вокально-мовлкнневі,</p> <p>компонувальні, проектувальні</p> <p>Елементарно-інструментальні, імпровізаційні, ритмічно-рухові, оцінно-аналітичні, аудиторні, вокально-мовлкнневі,</p> <p>компонувальні, проектувальні</p> <p>Ритмічно-рухові</p>
--	--

### Кореляція вимог галузевих стандартів вищої освіти щодо окремих умінь тифлопедагога та музичних компетенцій

Вимоги, викладені у стандарті	Музичні компетенції
<p>– розвивати діяльність збережених аналізаторів; формувати та корегувати уявлення; збагачувати чуттєвий досвід і на цій основі розвивати мову та мислення; розвивати мовний та фонематичний слух; розвивати дотик у сліпих учнів, виробляти точні та координовані рухи рук; артикулювати звуки, працювати над дикцією учнів, вчити дітей різним характеристикам звуку;</p> <p>– створювати правильні умови для виховання звуковимови, підбирати і розробляти спеціальні ігри та вправи для правильної артикуляції звуків, для розвитку мовного дихання, фонематичного слуху, темпу мови, інтонації, виразності мови;</p> <p>– створювати відповідну ігрову атмосферу та позитивне емоційне ставлення до гри, до виконання ролі; читати короткі сюжети, казки, оповідання, програвати окремі ролі; нсценувати твори з використанням костюмів, вводити дітей в ігрову ситуацію;</p> <p>– вміти виховувати у дітей почуття колективізму, взаємодопомоги, самостійності під час виконання завдань, які значною мірою активізують реабілітаційний процес;</p> <p>– сформувати в вихованців «основи естетичної культури, естетичних норм і принципів, естетичного сприймання, емоційного ставлення до прекрасного, духовного збагачення учнів, розширення їх світогляду, оволодіння цінностями в галузі народного мистецтва;</p> <p>– художній смак, бажання вносити прекрасне у життя, приумножувати культурно-мистецькі надбання народу; залучати учнів до різних видів образотворчого мистецтва та художньої самодіяльності; уміти організовувати ігрову діяльність та змістовне дозвілля;</p> <p>– вчити дітей спостерігати, порівнювати, співставляти, розвивати уяву, увагу;</p> <p>– формувати у дітей уміння використовувати власний колишній досвід для створення нових образів, які лежать в основі творчої та відтворюючої уяви;</p> <p>– формувати у дітей з вадами зору комунікативні навички;</p> <p>– поповнювати «знання дітей про власне тіло та відомості про себе, які є основою імітації та самостійної реалізації рухів;</p> <p>– формувати в учнів оптимальну базу для узгодженості координації рухів, локомоторики, жестів, рівноваги, правильного дихання;</p> <p>– формування у вихованців «здатності до пізнання, розвиток відчуттів, сприймань, уяви, уваги, пам'яті, як основи їх розумової діяльності;</p> <p>– будувати контакти з дітьми, враховуючи їх комунікативні можливості;</p> <p>– вчити учнів поєднувати слова з дією, з предметом, його якостями і властивостями;</p>	<p>Вокально-мовленнєві компонувальні, проектувальні, ритмічно-рухові</p> <p>Вокально-мовленнєві</p> <p>Вокально-мовленнєві, елементарно-інструментальні, компонувальні, проектувальні, ритмічно-рухові</p> <p>Вокально-мовленнєві, елементарно-інструментальні, компонувальні, проектувальні, ритмічно-рухові</p> <p>Елементарно-інструментальні, імпровізаційні, ритмічно- рухові, оцінно-аналітичні, аудиційні, вокально- мовлкннєві, компонентувальні, проектувальні</p> <p>Елементарно-інструментальні, імпровізаційні, ритмічно- рухові, оцінно-аналітичні, аудиційні, вокально- мовлкннєві, компонентувальні, проектувальні</p> <p>Вокально-мовленнєві, ритмічно-рухові</p> <p>Елементарно-інструментальні, імпровізаційні, ритмічно- рухові, оцінно-аналітичні, аудиційні, вокально- мовлкннєві, компонентувальні, проектувальні</p> <p>Ритмічно-рухові</p> <p>Вокально-мовленнєві, ритмічно-рухові</p> <p>Елементарно-інструментальні, імпровізаційні, ритмічно- рухові, оцінно-аналітичні, аудиційні, вокально- мовлкннєві, компонентувальні, проектувальні</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>– використовувати в процесі проведення уроку різноманітні засоби музично-ритмічного виховання; застосовувати під час проведення уроку методи та методичні прийоми, що забезпечують успішність в оволодінні учнями рухових умінь;</li> <li>– проводити з дітьми спеціальну гімнастику на розслаблення м'язів кистей рук;</li> <li>– проводити поетапне навчання колективних рухливих ігор;</li> <li>– розрізняти складові музичних творів в процесі проведення уроку, вміти пов'язувати музику з виконанням рухів;</li> <li>– вміти підбирати музику в залежності від мети уроку, його задач та частин та складати комплекси вправ у відповідності зі звучанням музики;</li> <li>– вміти застосовувати музично-ритмічні ігри з метою закріплення матеріалу, вдосконалення рухових умінь;</li> <li>– розвивати у вихованців моторику та координовані рухи рук, вчити їх виготовляти вироби з пластичних матеріалів, враховуючи анатомо-фізіологічні та вікові можливості дітей;</li> <li>– розвитку у дітей «окремих розумових операцій - аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення і абстрагування для підсилення ролі словесного мислення у загальному розвитку дітей з порушенням зору в процесі навчання;</li> </ul>	<p>Ритмічно-рухові</p> <p>Компонувальні, проектувальні, елементарно-інструментальні, ритмічно-рухові</p> <p>Ритмічно-рухові</p> <p>Ритмічно-рухові, оцінно-аналітичні, історико-теоретичні</p> <p>Історико-теоретичні, Компонувальні,</p> <p>Компонувальні, проектувальні, ритмічно-рухові</p> <p>Елементарно-інструментальні, ритмічно-рухові</p> <p>Компонувальні, проектувальні</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– вільно володіти знаннями з історії виникнення музики (виділяти спільні та відмінні риси, порівнювати музику різних напрямків та епох);</li> <li>– вміти раціонально та послідовно організовувати навчальний процес із застосуванням передових методик;</li> <li>– ознайомлювати сліпих і слабозорих дітей із здобутками незрячих художників, артистів, поетів, композиторів тощо;</li> <li>– через залучення дітей до мистецтва (відвідування музеїв, виставок), участі в гуртках, формувати в учнів уміння та навички творчої естетичної діяльності;</li> </ul>	<p>Історико-теоретичні</p> <p>Елементарно-інструментальні, імпровізаційні, ритмічно-рухові, оцінно-аналітичні, аудіційні, вокально-мовлкнневі, компонувальні, проектувальні</p> <p>Історико-теоретичні</p> <p>Елементарно-інструментальні, імпровізаційні, ритмічно-рухові, оцінно-аналітичні, аудіційні, вокально-мовлкнневі, компонувальні, проектувальні</p>

**Кореляція вимог галузевих стандартів вищої освіти щодо окремих  
умінь сурдопедагога та музичних компетенцій**

<b>Вимоги, викладені у стандарті</b>	<b>Музичні компетенції</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– вміти використовувати методичні прийоми і види роботи, які активізують слухо-мовну діяльність для формування мовленнєвої сторони мови;</li> <li>– вміти використовувати різний мовленнєвий матеріал (як за змістом, тематикою, так і за характером, який ускладнюється згідно з етапами навчання);</li> <li>– забезпечувати максимальну виразність та членороздільність мови та ознайомлювати учнів зі «знаннями з фонетики, елементарними відомостями про механізми мови, про особливості її фонетичних елементів при слуховому і тактильно-вібраційному сприйманні мовних сигналів, навичками читання з губ»;</li> <li>– навчати дітей правильному тривалому економічному видиху, характерному для нормальної мови; навчати користуватись голосом нормальної сили і висоти без різкого спотворення тембру, регулювати силу голосу у зв'язку з наголосом, а також залежно від обставин; привчати глухих сміливо вступати в усно-мовленнєвий контакт з тими, хто має слух, постійно контролювати свою вимову;</li> <li>– допомогти формуванню у дитини зі зниженим слухом «уміння та навички спілкування, розвитку мовлення та словесно-логічного мислення»;</li> <li>– у процесі вивчення світового та вітчизняного мистецтва і, зокрема, мистецтва слова, формувати в учнів увагу до рідної мови, до кожного влучного слова, художнього виразу і, у такий спосіб, збагачувати їхній активний та пасивний словник, розвивати загальну і мовленнєву емоційну, естетичну, читацьку культуру школярів;</li> <li>– формувати в учнів основні елементи мовлення - ритм і інтонацію;</li> </ul>	<p>Вокально-мовленнєві, аудиторійні</p> <p>Вокально-мовленнєві</p> <p>Вокально-мовленнєві</p> <p>Вокально-мовленнєві</p> <p>Вокально-мовленнєві, елементарно-інструментальні, ритмічно-рухові</p> <p>Вокально-мовленнєві, проєктувальні, компетентувальні</p> <p>Вокально-мовленнєві, ритмічно-рухові</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– вихователі-тифлопедагогі повинні вміти проводити з дітьми індивідуальні, групові, фронтальні заняття і позакласні заходи з метою створення умов для колективної навчальної діяльності, розвитку самостійності, наполегливості, активності, самоконтролю та ін.</li> <li>– вміти виховувати у дітей почуття колективізму, взаємодопомоги, самостійності під час виконання завдань, які значною мірою активізують реабілітаційний процес;</li> <li>– формувати основи естетичної культури, естетичних норм і принципів, естетичного сприймання, емоційного ставлення до прекрасного, духовного збагачення учнів, розширення їх світогляду, оволодіння цінностями в галузі народного мистецтва, архітектури, побуту, ремесел;</li> <li>– озброювати учнів естетичними знаннями, виховувати художній смак, бажання вносити прекрасне у життя, приумножувати культурно-мистецькі надбання народу;</li> <li>– широко ознайомлювати глухих і слабочуючих дітей із здобутками нечуючих художників. артистів, поетів, композиторів тощо;</li> </ul>	<p>Елементарно-інструментальні, імпровізаційні, ритмічно-рухові, оцінно-аналітичні, аудиторійні, вокально-мовленнєві, компонувальні, проєктувальні</p> <p>Елементарно-інструментальні, імпровізаційні, ритмічно-рухові, оцінно-аналітичні, аудиторійні, вокально-мовленнєві, компонувальні, проєктувальні</p> <p>Аудиторійні, оцінно-аналітичні, проєктувальні, компонувальні</p> <p>Елементарно-інструментальні, імпровізаційні, ритмічно-рухові, оцінно-аналітичні, аудиторійні, вокально-мовленнєві, історико-теоретичні, компонувальні, проєктувальні</p> <p>Компонувальні, проєктувальні ритмічно-рухові, вокально-мовленнєві,</p>

<p>– уміти організовувати ігрову діяльність та змістовне дозвілля;</p> <p>– під час проведення уроку української літератури у спеціальній школі для дітей з вадами слуху формувати засобами мистецтва знання про навколишній світ, правильне розуміння загальнолюдських цінностей;</p> <p>– організовувати спільну діяльність колективу дітей;</p> <p>– формувати в учнів уміння та навички творчої діяльності, «ляхом залучення дітей до мистецтва (відвідування музеїв, виставок), участі в гуртках;</p> <p>– «корегувати хід розвитку мислення, пам'яті, уваги та інших психічних процесів», та «формувати в учнів розумові операції у процесі вивчення усіх навчальних предметів»;</p> <p>– «вміти формувати чітку артикуляцію, звуковимову та навички слухо-зоро-вібраційного (слухового, зорового) сприймання усного мовлення, забезпечуючи при цьому розвиток у дитини словесної пам'яті і уяви»;</p> <p>– формувати у них орієнтацію на звук у просторі і пізнання простору; стимулювати інтерес до слухання звуку та формувати активне слухання, розвивати позитивне емоційне ставлення до комунікації;</p> <p>– коригувати загальну моторику дитини, відповідно до порушень попереджувати формування неправильних рухових стереотипів та поз (при ДЦП); розвивати дрібну моторику пальців рук та ручної вправності, моторну артикуляційного апарату;</p>	<p>Елементарно-інструментальні, імпровізаційні, ритмічно-рухові, оцінно-аналітичні, аудиторні, вокально-мовлкнневі, історико-теоретичні, компонувальні, проектувальні</p> <p>компонувальні, проектувальні</p> <p>Елементарно-інструментальні, ритмічно-рухові, проектувальні, компонувальні,</p> <p>Елементарно-інструментальні, імпровізаційні, ритмічно-рухові, оцінно-аналітичні, аудиторні, вокально-мовлкнневі, історико-теоретичні, компонувальні, проектувальні</p> <p>Елементарно-інструментальні, ритмічно-рухові, вокально-мовлкнневі,</p> <p>Елементарно-інструментальні, ритмічно-рухові, вокально-мовлкнневі,</p> <p>Ритмічно-рухові</p>
--	---



**Кореляція вимог галузевих стандартів вищої освіти щодо окремих  
умінь практичного психолога та музичних компетенцій**

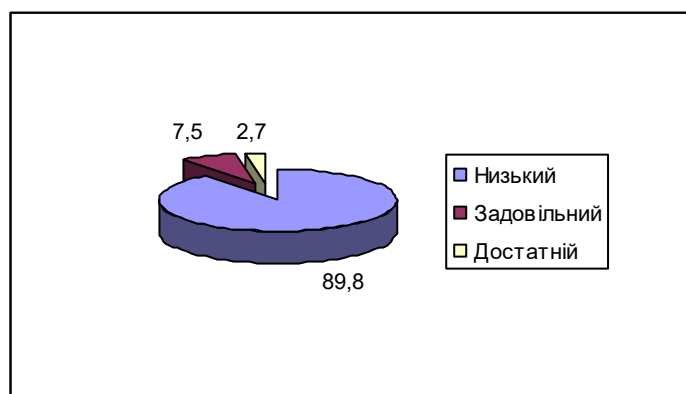
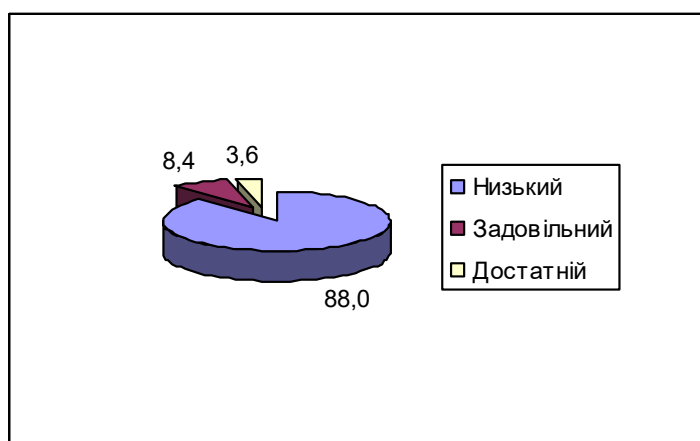
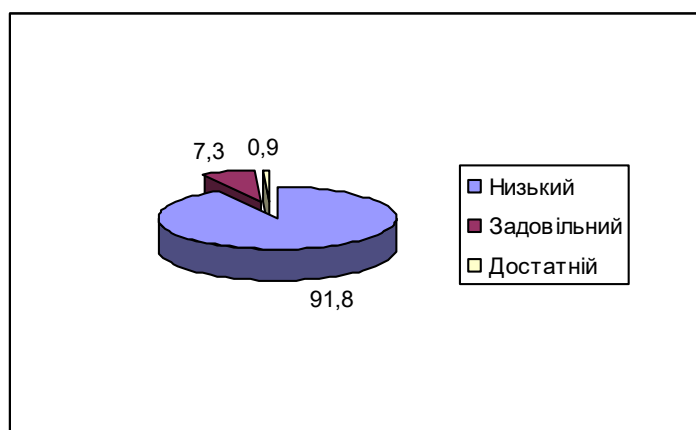
<b>Вимоги, викладені у стандарті</b>	<b>Музичні компетенції</b>
<p>– проводити арттерапевтичну роботу з дітьми, підлітками та людьми похилого віку, застосовуючи відповідні техніки арттерапії в умовах психологічного кабінету з метою надання їм необхідної психологічної допомоги;</p> <p>– вміти структурувати індивідуальний арт-терапевтичний процес;</p> <p>– вміти проводити арттерапевтичну роботу з людьми, що страждають на нервові та психічні розлади;</p> <p>– Застосовуючи відповідні техніки артотерапії, вміти проводити арттерапевтичну роботу з людьми, що є жертвами насильства, з метою надання клієнтам необхідної психотерапевтичної допомоги;</p> <p>– Застосовуючи відповідні техніки артотерапії, вміти проводити арттерапевтичну роботу з людьми, що мають суїцидальні наміри, з метою надання їм необхідної психотерапевтичної допомоги;</p> <p>– проводити арт-терапевтичну роботу з людьми, які засуджені за правопорушення, а також з тими, хто постраждав від стихійного лиха та нещасних випадків «для зменшення травматичного впливу пережитих подій на психіку суб'єкта»;</p> <p>– вміти підбирати та проводити вправи психодіагностичного та психокорекційного характеру.</p>	<p>Ритмічно-рухові, елементарно-інструментальні, вокально-мовленнєві, імпровізаційні</p> <p>Усі компетенції</p> <p>Усі компетенції</p> <p>Усі компетенції</p> <p>Усі компетенції</p> <p>Усі компетенції</p> <p>Проектувальні, компонувальні, вокально-мовленнєві, елементарно-інструментальні, ритмічно-рухові</p>
<p>– організовувати та керувати рольовою грою учасників як одним із засобів забезпечення групової динаміки, набору значимої у діагностичному плані інформації та психокорекції учасників групи;</p> <p>– організовувати та проводити невербальні вправи як один із засобів забезпечення групової динаміки, набору значимої у діагностичному плані інформації та психокорекції учасників групи</p> <p>– визначати та аналізувати їх емоційні стани та забезпечувати відреагування емоцій;</p> <p>– в процесі навчання, виховання і розвитку дитини, що має різні типи порушень, створювати найкращі умови для соціальної адаптації і соціальної реабілітації, що в подальшому надасть можливість людині з обмеженими можливостями життєдіяльності, приймати участь в суспільно корисній праці у відповідності з системою суспільних правил і норм;</p> <p>– використовуючи ігрові методики, вміти розвивати їх пізнавальні інтереси з метою формування мотиваційної готовності до шкільного навчання;</p> <p>– враховуючи міжпредметні зв'язки педагогічної психології, вміти удосконалювати, проектувати та прогнозувати навчальний процес, спрямовуючи його на особистісний</p>	<p>Проектувальні, компонувальні</p> <p>Ритмічно-рухові, елементарно-інструментальні, проектувальні, компонувальні</p> <p>Ритмічно-рухові, елементарно-інструментальні, вокально-мовленнєві, аудиторні</p> <p>Проектувальні, компонувальні</p> <p>Проектувальні, компонувальні</p> <p>Вокально-мовленнєві, Ритмічно-рухові, елементарно-інструментальні</p> <p>Елементарно-інструментальні, імпровізаційні, ритмічно-рухові, оцінно-аналітичні, аудиторні, вокально-мовленнєві, історико-</p>

<p>розвиток учнів;</p> <p>– володіти прийомами навчання і виховання дітей з різними фізичними і психічними вадами, уміти добирати і визначати найкращі шляхи їх розвитку з метою соціальної адаптації і інтеграції людини з особливими потребами в суспільстві і забезпечення максимально незалежного життя;</p> <p>– планувати та проводити психогімнастичні вправи з метою розвитку і корекції як пізнавальної, так і емоційної сфери психіки суб'єкта</p>	<p>теоретичні, компонувальні, проектувальні</p> <p>Проектувальні, компонувальні</p> <p>Проектувальні, вокально- мовленнєві, ритмічно-рухові, компонувальні, імпровізаційні, елементарно- інструментальні</p>
--	--

**Кореляція вимог галузевих стандартів вищої освіти щодо окремих  
умінь соціального педагога та музичних компетенцій**

Вимоги, викладені у стандарті	Музичні компетенції
<ul style="list-style-type: none"> <li>– в процесі практичних занять формувати вміння організувати процес самовиховання і надавати допомогу в самовихованні клієнтам;</li> <li>– Використовуючи інформацію про суть дозвілля і культурну діяльність, опираючись на історичний досвід під час заняття підвести студентів до розуміння функції соціального-педагога як організатора дозвілля молоді;</li> <li>– враховуючи відповідні природні задатки дітей, ігри, тренінги, вміти підготувати дитину до школи;</li> <li>– Використовуючи творчі завдання, рольові ігри, етюди під час проведення практичних занять, з метою вдосконалення творчої фантазії, художнього смаку, розробляти різні види вправ для тренування фантазії і уяви;</li> <li>– створити умови для визначення стилю поведінки у різних соціально-педагогічних ситуаціях;</li> <li>– будувати стосунки з іншими людьми, використовуючи знання про основні стилі спілкування і рівні майстерності спілкування;</li> <li>– знаходити шляхи визначення форм проведення дозвілля та системи організації які вони зможуть запропонувати молоді як організатори;</li> <li>– виконуючи творче завдання, створити проекти методик організаційної діяльності соціального педагога;</li> <li>– Для покращення психологічного стану дитини, зняття напруження, підвищення емоційного тону, використовуючи рольові ігри гру-драматизацію, необхідно вміти відтворювати зразки етнопедагогічної практики відповідно до віку дитини (колисання, забавляння, тестування, втішання і народні засоби допомоги в навчанні, вихованні волі, кмітливості);</li> <li>– Використовуючи вправи, рольові ігри, на практичних заняттях, вміти формувати соціальні установки ціннісні орієнтації, етнічні стереотипи;</li> <li>– використовувати спілкування як ефективний засіб процесу соціалізації;</li> <li>– сформувати вміння зосередженості й уважності;</li> <li>– Застосовуючи етюди, рольові ігри, творчі вправи під час практичних занять, з метою вдосконалення виконавської майстерності, виробити вміння налагоджувати стосунки з оточуючими;</li> <li>– добирати адекватні форми роботи до різних напрямів реабілітації дітей з обмеженими функціональними можливостями;</li> <li>– використовувати специфічні форми творчої діяльності;</li> <li>– використовуючи літературні джерела, тренінгові вправи,</li> </ul>	<p>Проектувальні, компонувальні</p> <p>Усі компетенції: Елементарно-інструментальні, імпровізаційні, ритмічно-рухові, оцінно-аналітичні, аудиторні, вокально-мовленнєві, історико-теоретичні, компонувальні, проектувальні</p> <p>Усі компетенції</p> <p>Усі компетенції</p> <p>Усі компетенції</p> <p>Усі компетенції</p> <p>Вокально-мовленнєві, Ритмічно-рухові, елементарно-інструментальні, Вокально-мовленнєві, Ритмічно-рухові, елементарно-інструментальні,</p> <p>Вокально-мовленнєві, ритмічно-рухові, Вокально-мовленнєві, ритмічно-рухові, елементарно-інструментальні, Усі компетенції</p> <p>Вокально-мовленнєві, ритмічно-рухові, елементарно-інструментальні, Вокально-мовленнєві, ритмічно-рухові, елементарно-інструментальні,</p> <p>Усі компетенції</p> <p>Усі компетенції</p>

<p>метод спостереження, вмiти забезпечити функції виховання;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– знаходити шляхи визначення форм проведення дозвілля та системи організації які вони зможуть запропонувати молоді як організатори;</li> <li>– подолати внутрішню та зовнішню скутість;</li> <li>– розробляти різні види вправ для тренування фантазії і уяви;</li> <li>– розробляти шляхи проектування різних форм організації дозвілля молоді;</li> <li>– розробляти технологію соціально-культурного проектування, впровадження дозвілєвих проектів;</li> <li>– в процесі організації (в позанавчальний час), з метою створення умов розкриття інтелектуально-творчих здібностей молоді, скласти конкурсні програми та програми КВК;</li> <li>– в ході практичних занять з дітьми та підлітками, пропонувати форми виховної роботи, «які можна використати в оптимальних умовах життєдіяльності громадських об'єднань та організацій»;</li> <li>– вмiти заохочувати вихованців до виконавської діяльності;</li> <li>– Використовуючи різноманітні допоміжні засоби, характерні для драматургії масових дійств, ... з метою підвищення емоційного тону і активізації учасників свята, виробляти уміння ефективного застосування кінофрагментів, музики</li> </ul>	<p>Усі компетенції</p> <p>Усі компетенції</p> <p>Усі компетенції</p> <p>Компетенувальні, проектувальні</p> <p>Усі компетенції</p> <p>Усі компетенції</p> <p>Проектувальні, компонувальні, Вокально-мовленнєві, ритмічно-рухові, елементарно-інструментальні,</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– проявити уміння в оволодінні елементами техніки мовлення;</li> <li>– Використовуючи основні знання з словесної дії, з метою оволодіння мистецтвом слова умiти практично володіти словесною дією;</li> <li>– вмiти володіти елементами техніки мовлення;</li> </ul>	<p>Вокально-мовленнєві</p> <p>Ритмічно-рухові</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– проводити рольові ігри, тренінги, вправи з метою виховання у дітей культури поведінки, самостійності та обережності;</li> <li>– Використовуючи різні види роботи – тренаж, вправи, етюди, творчі завдання, під час заняття підвести студентів до розуміння процесу взаємодії між психічними і фізичними діями;</li> </ul>	<p>Елементарно-інструментальні</p> <p>Ритмічно-рухові</p>

**Ступінь музичної пізнавально-оцінювальної спроможності СПУ****Ступінь виконавської дієздатності СПУ****Ступінь творчої активності СПУ**

**Програма спецкурсу «Теоретичні та методичні засади  
елементарного музикування»**

Спецкурс розрахований на 108 годин, з них 18 лекцій, 30 практичних занять та лабораторних, 30 індивідуальної роботи та 30 годин відведено на самостійну підготовку.

**Завдання** спецкурсу включали такі положення: забезпечення професійної готовності майбутніх вчителів до використання музики у межах необхідності своєї спеціальності; оволодіння студентами музичними компетенціями; застосування їх під час створення творчих міні-проектів; формування позитивної мотивації студентів до музичної діяльності; розвиток потреби в спілкуванні з музичним мистецтвом під час педагогічної діяльності і життєдіяльності взагалі; виховання у студентів потреби в спілкуванні з високохудожнім музичним мистецтвом.

Внаслідок вивчення спецкурсу студент повинен **знати**: головні поняття й терміни музичної освіти; основні методи, форми, засоби використання музичних компетенцій у межах фаху у їх зв'язку з видами музичної діяльності школярів; особливості мовлення та його функції; будову голосового апарату (його анатомію та фізіологію); прийоми техніки мовлення, звукоутворення; особливості періоду мутації, правила гігієни та охорони голосу; основні положення музично-ритмічного виховання; місце музичної ритміки у процесі виховання і навчання, а також її роль у всебічному розвитку особистості; історія виникнення ритмічного виховання; інтеграційний характер ритміки; поліфункціональність методи ритмічного виховання; корекційні та профілактичні властивості музики; загальні прийоми ігрової музичної діяльності.

Після засвоєння спецкурсу студенти повинні **уміти**: використовувати різні методи розучування музичних творів, а також власні методичні прийоми, які вдосконалюють застосування музичних компетенцій; аналізувати ситуації

педагогічної взаємодії щодо доцільності застосування тієї чи іншої музичної компетенції; давати визначення основним музичним термінам і поняттям; підбирати та компонувати цікавий музичний репертуар для проведення музичних вправ, ігор, забавок, творчих проєктів, інсценізації музичних творів; аналізувати літературу з проблем: мовленнєвої культури, корекційного та реабілітаційного впливу музики; володіти прийомами гри на елементарних музичних інструментах; використовувати новітні комп'ютерні технології у елементарному музикуванні; використовувати прийоми правильної техніки в мовленні; застосовувати логоритмічні методи і прийоми у професійній роботі; проводити профілактичні заняття з використанням музично-ритмічної та музично-ігрової діяльності, застосуванням елементарного музикування, а також сприймання музики; проводити заняття з використанням музично-ритмічних вправ; проводити музично-рухові ігри; інсценізувати ігри, музичні твори. Викладання спецкурсу здійснювалось за тематичним планом.

Запропонований курс, залучаючи студентів до активної цілеспрямованої репродуктивної та творчої музичної діяльності, розвиваючи, закріплюючи та розширюючи теоретичні й практичні музичні знання, вміння, навички, ставлення, сприяв формуванню музичних компетенцій студентів педагогічних університеті. Це визначило обсяг, зміст, логічну структуру й спрямованість основних тем: «Мета й завдання музичного виховання», «Музичні компетенції як засіб педагогічного впливу», «Найвідоміші методики музичного виховання», «Постановка голосу та виразне мовлення», «Ритміка як метод всебічного розвитку особистості», «Музично-рухливі ігри, інсценізація пісень та музичних творів», «Терапевтичний та корекційний вплив музики. Використання музикотерапії». Тобто спецкурс включає теми, засвоєння яких створює можливості для формування складових усіх структурних компонентів музичних компетенцій. Паралельно з вивченням теоретичного матеріалу проводилися практичні заняття, де студенти експериментальних груп активно залучалися до активного музикування, співу, вправ на артикуляційні техніки, гри на елементарних музичних інструментах.

Зауважимо, що теоретична частина спецкурсу була загальною для всіх зазначених раніше гуманітарних спеціальностей: «Початкове навчання», «Практична психологія», «Дефектологія», «Соціальна педагогіка». Проте самостійна робота і практичні заняття мали свої особливості згідно вимогам галузевих стандартів (ОКХ та ОПП), та конкретизованих нами моделей музичних компетенцій кожного фаху (Розділ 2.3.).

Так, *перші теми* «Мета й завдання музичного виховання», «Музичні компетенції як засіб педагогічного впливу» розкриває виховну, навчальну, розвивальну та естетичну функції музичного мистецтва, роль елементарного музичного навчання у формуванні педагогічних компетенцій. На заняттях розкривалася сутність понять «теорія», «методика», «музичні компетенції», «елементарне музичне навчання». При вивченні теми обґрунтовувалася специфіка музичного мистецтва як соціального явища, як форми відображення дійсності, як складової частини духовної культури суспільства. Елементарне музичне навчання розглядалося як складова загальної педагогічної компетенції майбутнього вчителя. Зверталась увага на функціональні риси музичного мистецтва, його поліфункціональність. Загострювалося питання впливу музичного мистецтва на розвиток дітей, на формування їх особистості. Корисними для студентів будуть роботи Л.О. Куненко, Г.Ю. Ніколаї, О.П. Рудницької, О.З. Яхніної та інших науковців. На заняттях закладалися основи елементарних *історико-теоретичних* музичних компетенцій.

Тема «Найвідоміші методики музичного виховання» знайомить студентів з особливостями педагогічних концепцій Карла Орфа, Золтана Кодая, Д.Б. Кабалевського. Майбутні вчителі усвідомлювали сутність елементарного музикування, сприймання музики та хорового співу. Під час лекцій порівнювалися методичні компоненти музично-педагогічних систем Е. Жак-Далькроза, К. Орфа, З. Кодая та Д.Б. Кабалевського. Одне з питань теми присвячено методам музичного виховання з оглядом на потреби фаху.

Зміст наступної теми торкався проблем постановки голосу та виразного мовлення, розкривав сутність мовлення, як складової педагогічної



майстерності (з оглядом на потреби фаху). Провідними були питання про: місце техніки мовлення серед елементів педагогічної майстерності; функції мовлення вчителя; роль техніки мовлення в ефективності професійного мовлення, та її складові; будову голосового апарату; гігієну та охорону голосу вчителя; роль дихання та резонаторно-артикуляційної діяльності у вихованні професійного мовлення; особливості фізіологічного та фонаційного дихання; типи мовленнєвого дихання, вплив постави на процес дихання у розвитку мовлення; правильні вдих та видих; артикуляцію; дикцію.

Зазначимо, що засвоєння означених тем сприяє формуванню та **вокально-мовленнєвих** компетенцій студентів, які знадобляться саме їм у майбутній професії у двох напрямленнях: по-перше – вміле володіння своїм голосовим апаратом допомагатиме збереженню й охороні голосу вчителя; по-друге – вміле використання зазначених компетенцій у роботі з дітьми сприятиме більш якісній педагогічній діяльності. Практичні заняття цієї теми мали на меті остаточно сформувати та закріпити вокальні компетенції. Через виконання вправ на розвиток дихання, дикції, голосу; виконання вокально-технічного і художнього репертуару ознайомилися з прийомами та способами вокальної техніки.

Особлива увага надається таким темам як «Ритміка як метод виховання й навчання». Під час лекцій розкривалися концептуальні засади ритміки Е. Жак-Далькроза. Студенти ознайомилися з історією виникнення ритмічного виховання та місцем музичної ритміки у процесі виховання і навчання. Особлива увага приділялася питанням впливовості цієї методи на всебічний розвиток особистості, зокрема гармонізації тілесних, психічних і духовних функцій. Серед основних питань наведемо такі: головні положення системи ритмічного виховання Е.Жак–Далькроза; ритміка, сольфеджіо та імпровізація як складові методи видатного педагога; поліфункціональність методи ритмічного виховання; музична ритміка як база для комунікації та виконавської діяльності; функціонування ритмічного виховання Е. Жак-Далькроза у зарубіжних країнах. Основу ритміки Далькроза становлять

класичні ритмічно-рухові вправи, які формують координацію всіх психічних процесів та моторики. Крім того, адекватне сприйняття музики формується через тісну взаємодію з нею за посередництвом класичних ритмічних вправ [153, с. 29]. Саме тому ця тема підпорядкована закладанню теоретичного підґрунтя процесу формування *ритмічно-рухових* компетенцій.

Наступна тема – «Музично-рухливі ігри, інсценізація пісень та музичних творів» – присвячена висвітленню питань: а) педагогічна, виховна, профілактична й корекційна направленість рухливих музичних ігор; б) гра як інтеграційний вид музичної діяльності; в) видатні майстри рухливих музичних ігор. Виняткова увага надавалася ознайомленню з музично-педагогічною діяльністю В.М. Верховинця, його рухливим іграм та інсценізації українських народних пісень. Дані лекції складають основу для формування *компонувальних* та *проектувальних* музичних компетенцій студентів педагогічних університетів.

Тематичний розділ «Терапевтичні, корекційні, реабілітаційні можливості музики» інформує студентів про можливості музичного мистецтва щодо впливовості на функціональні резерви організму людини. Лекційний матеріал розкриває *історичний, музично-теоретичний, музично-психологічний, музично-естетичний, соціальний аспекти музичного впливу на людину*. На заняттях розкривалася роль музично-ритмічних вправ у реабілітації та корекції дітей з різними порушеннями. Велика увага приділялася адаптаційним та профілактичним можливостям музичного мистецтва. Студенти ознайомлювалися з прийомами та засобами застосування методи Е.Жак–Далькроза у корекційній і соціальній педагогіці, початковому навчанні, практичній психології.

## Приклади вправ та ігор активного слухання музики

### Вправа № 1

*Музичний матеріал:* Л. Деліб, „Піцикато” («Дивертисмент»), із балету „Сільвія”.

*Хід.* Використовуються саморобний інструмент: пластикові стаканчики з резинкою та стрічкою. Учасники повинні навчитися імітувати гру на скрипці прийомом *піцикато*, пощипуючи резинку (за показом керівника), відповідно до музики. У середній частині музика змінює характер з веселої на більш спокійну, плавну, ліричну. У цей час виконуються імпровізовані (або за показом вчителя) пластичні рухи зі стаканчиками; увага також звертається на естетичну функцію стрічок, що коливаються.

### Вправа № 2

*Музичний матеріал:* будь-яка проста дитяча пісенька, наприклад, «Дибби, дибби» (сл. народні, муз. В. Верховинця).

*Хід.*

1. Учасники стають у коло разом з учителем. За його показом простукують ритм пісні: більш короткі звуки – у долоні (кожний склад – одне плескання); більш довгі – об коліна.

2. За показом ведучого учасники промовляють слова пісні спочатку без плескання, потім разом з плесканням.

3. Учасникам роздаються металофони, трикутники, кастаньети, барабани, саморобні інструменти. Керівник показує прийоми гри на них. Усі повторюють за ним. Показ потрібно ділити на фрази. Металофони грають мелодію або тільки перші звуки фраз. Трикутники озвучують сильну долю. Частина учасників можуть співати; керівник, якщо володіє фортепіано, грає на ньому.

### Приклади ритмічно-рухових вправ.

#### Вправа № 1 «Прогулянка лісом»

*Музичний матеріал:* М. Римський-Корсаков, «Сказання про невидимий град Кітеж» (арія Февронії з I акту).

Учасники крокують по колу у повільному темпі, який потрібно зберігати протягом усього твору. Можливі вільні рухи руками, головою, відтворення жестами красу пейзажу, що уявляється. Керівник може призупинити музику, тоді учасники мають зупинитися. Коли музика зазвучить знову, учасники починають рухатися.

#### Вправа № 2 «Танок»

*Музичний матеріал:* М. Римський-Корсаков, «Казка про царя Салтана» (Танок скоморохів із III акту)

Учасники стають у коло, тримаючись за руки. Крокують спочатку вправо, а потім (коли тема повторюється) уліво. Рухи швидкі, легкі, стрімкі. Можливий варіант, коли вчитель вигукує в будь-який момент слово «Зміна!», а учасники змінюють напрям руху.

#### Гра № 1 «Іскорка»

*Музичний матеріал:* М. Глінка, Полька (або інший твір з чіткою пульсацією, та в повільному темпі). Учасники ритмічної гри стають у коло.

*Завдання 1.* Відчуваючи пульсацію музики, передавати „іскорку” по колу поглядом і сплеском (на кожну чверть). Потім музика зупиняється, а учасники продовжують передавати „іскорку” з тією самою пульсацією.

*Завдання 2.* Передавати „іскорку” через коло (поглядом готуючи партнера до її прийняття), але через більший проміжок часу (на кожну сильну долю); музика то зникає, то знову звучить, а пульсація, метричний малюнок зберігається.

*Завдання 3.* За командою „Зміна” по черзі виконуємо завдання 1 і 2. Музика знову може зненацька зупинитись, а виконання вправи продовжується вже без неї.

**Теоретичні питання для підсумкового контролю.**

1. Мета й завдання музичного виховання.
2. Інтеграційний характер музичного виховання
3. Сутність поняття «елементарне музичне навчання».
4. Функції музичного мистецтва.
5. Види музичної діяльності.
6. Методи музичного навчання й виховання.
7. Видатні композитори зарубіжних країн.
8. Видатні композитори України.
9. Напишіть назви нот.
10. Поясніть значення терміну «імпровізація».
11. Назвіть музичні розміри.
12. Основні положення концепції музично-ритмічного виховання Е. Жак-Далькроза.
13. Музичне виховання за системою К. Орфа.
14. Методична система музичного виховання З. Кодая.
15. Музично-педагогічна система Д. Кабалевського.
16. Мовлення як складова педагогічної майстерності.
17. Будова голосового апарату.
18. Робота голосового апарату під час мовлення.
19. Види та типи дихання. Механізм діафрагмально-реберного дихання.
20. Вплив постави на процес дихання. Опора дихання.
21. Артикуляція та дикція як елемент техніки мовлення.
22. Резонування.
23. Гігієна та охорона голосу вчителя та учня.
24. Мутація голосу та її періоди.
25. Місце музичної ритміки у процесі виховання і навчання, а також її роль у всебічному розвитку особистості.
26. Структурні компоненти методи Е. Жак-Далькроза.
27. Використання ритміки Є. Жак-Далькроза у педагогічній практиці зарубіжних країн.
28. Музично-педагогічна діяльність В. М. Верховинця: рухливі ігри, інсценізація українських народних пісень.
29. Елементарні музичні інструменти.
30. Можливості музичного впливу на людину.