

Український державний університет імені Михайла Драгоманова
Міністерство освіти і науки України

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ЦЗІ ЧЖИДАНЬ

УДК:378.091.3:37.011.3-051]:78:008-047.22]:37.044-022.332(043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ

ФОРМУВАННЯ ТРАНСКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

011 – Освітні, педагогічні науки
01 Освіта / Педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

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

_____ Цзі Чжидань

Науковий керівник – **Хижна Ольга Петрівна**, доктор педагогічних наук, професор.

Київ – 2023

АНОТАЦІЇ

Цзі Чжидань. Формування транскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у системі неперервної освіти. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії з галузі знань 01 Освіта / Педагогіка за спеціальністю 011 – Освітні, педагогічні науки Український державний університет імені Михайла Драгоманова, Київ, 2023.

Зміст анотації

Дисертація присвячена вивченню теоретичних, методичних і практичних аспектів формування транскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у системі неперервної освіти. Унаслідок аналізу наукових джерел і практики організації освітнього процесу доведено важливість цілеспрямованої діяльності з формування транскультурної компетентності майбутніх фахівців з галузі знань 01 Освіта / Педагогіка за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки.

Наголошено, що компетентний вчитель музичного мистецтва має володіти сучасним траскультурним світоглядом, інноваційними мистецькими знаннями, іноземними мовами, активно демонструвати прагнення до професійного становлення, бути готовим до впровадження прогресивних інновацій відповідно до вимог сучасного цифрового суспільства. У дисертації представлені теорії та наукові концепції, що породжують поняття: мультикультуралізму, міжкультурності, кроскультурності й транскультуралізму, пояснюючи значення цих понять у мікро- і макросоціальному контексті та їхнє застосування в гуманітарних і соціальних науках, з особливим акцентом на педагогіці.

Актуальність дослідження полягає у глибокій потребі вести дискусію

навколо представлених теорій і наукових концепцій та необхідності в нових прочитаннях цих теорій, а також можливості точного визначення означених термінів з урахуванням їхніх семантичних діапазонів (оскільки занадто часто ці діапазони плутають один з одним, а подані терміни вважаються синонімами). Пошук шляхів вирішення проблеми формування транскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у системі неперервної освіти визначається не лише важливістю розвитку освітньої галузі як потенціалу розвитку будь-якого суспільства, а й тому, що у сучасному суспільстві дослідження такого напрямку можуть виступати інтегративною основою не лише зростання окремого індивіда, будь-якої малої або великої соціальної групи, а, можливо, навіть нації в цілому.

На основі узагальнення наукової інформації з'ясовано, що транскультурна компетентність є інтегрованою професійно-особистісною характеристикою майбутнього фахівця, яка базується на професіоналізмі, охоплює здатність забезпечувати діяльність особистості у будь-якому середовищі за рахунок внутрішньої готовності до ефективної взаємодії та швидкої адаптації, трансформацію ціннісних орієнтацій, що забезпечують толерантне ставлення до представників інших соціальних груп, національностей, релігійних конфесій під час транскультурної комунікації та володіння транскультурним музичним репертуаром.

Проаналізовано педагогічний потенціал транскультурної компетентності у системі неперервної освіти майбутніх учителів музичного мистецтва, висвітлений у працях українських і зарубіжних науковців, відображений у Стандарті вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня. Досліджено загальні (завдання, ознаки, властивості, функції) та практичні (спектр знань і практичних умінь, професійно значущих якостей особистості) складові транскультурної компетентності студентів.

Структурно-функціональними компонентами транскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у дослідженні

виступили *когнітивно-конструктивний*, який передбачає засвоєння знань про транскультурну освіту, основні її поняття, моральні цінності людства, культурні особливості країн; *мотиваційно-ціннісний* компонент, що відображає усвідомлення студентами важливості толерантних відносин, міжкультурного діалогу та оцінки соціокультурного досвіду; *комунікативно-діяльнісний* компонент, який концентрує увагу на формуванні навичок ефективної транскультурної комунікації, самоорганізації, інтеріоризації досвіду міжкультурної взаємодії. Означені компоненти взаємодоповнюють один одного, характеризують синтез мотиваційної, когнітивної та діяльнісної сфер й професійно значущих особистісних якостей, відповідають вимогам міждисциплінарності, інтегративності, надпредметності, багатфункціональності.

Виходячи з висунутих положень і ґрунтуючись на тому, що майбутнє людства пов'язане зі становленням гуманістичної освітньої парадигми, вища мета якої – розвиток цілісної особистості, в проєктуванні експериментальної моделі формування транскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у системі неперервної освіти ми керувались наступними *принципами*: своєрідності національної освітньої політики, яка в основу покладає гуманістичну парадигму і відображає соціокультурні особливості країни; розвитку та диверсифікації освітнього простору; індивідуально-особистісної орієнтації; стимулювання у студентів розвитку професійно значущих якостей, необхідних для міжнаціональної взаємодії та взаєморозуміння; вільний вибір студентом власної культурної ідентичності; інноваційності освітніх проєктів; соціальної обумовленості та неперервності оновлення завдань, змісту і методів освіти; перспективності вибору шляхів, способів і форм упровадження мистецьких технологій.

У методичній площині транскультурна компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва є динамічною системою сформованих мотиваційних, емоційно-вольових, ціннісно-рефлексивних, когнітивних,

діяльнісних та евристичних якостей, необхідних для ефективної професійної діяльності. У практичній площині означена властивість охоплює цілісний комплекс мотиваційних, мистецько-ціннісних орієнтацій та рефлексивної діяльності, передбачає оволодіння ґрунтовними спеціальними знаннями і комплексними практичними вміннями, необхідними для продуктивної роботи з транскультурним мистецьким репертуаром. Визначено спектр критеріїв (мотиваційно-емоційний, когнітивний, діяльнісно-творчий), обрано їхні показники та описано рівневу градацію (низький, нижче середнього, середній, вище середнього, високий) їхньої сформованості.

Застосування педагогічного моделювання надало змогу розробити організаційно-педагогічну модель формування транскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у системі неперервної освіти, що є авторським продуктом на основі використання інноваційних підходів та власного досвіду. Авторська модель виконує пояснювальну, описову, прогностичну, культурологічну та соціально-виховну функції, які надають можливість уникнути дублювання, розкриваючи необхідні теоретичні, методичні та практичні ресурси.

Розроблена модель формування транскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва включала *організаційно-інформаційний, пошуково-збагачувальний і контрольню-узагальнюючий* етапи та визначені педагогічні умови підвищення ефективності цього процесу.

Метою першого (*інформаційно-організаційного*) етапу було підвищення інтересу студентів до навчального процесу та мотивації до навчальної діяльності; розширення обсягу мистецьких знань засобами доповнення мистецького тезаурусу студентів й формування здатності до узагальнення мистецької інформації; розвитку вмінь досягнути виконавський досвід видатних митців України і Китаю, приділяючи увагу емоційно-спонтанним реакціям на транскультурні явища й художні образи, аналізувати музичні твори, розуміти їхнє ціннісне значення та емоційно реагувати на них,

висловлювати свою думку щодо мистецького твору чи явища. Серед методів музичного навчання цього етапу вирізняємо групу *методів здобуття та узагальнення мистецької інформації*: творчі вечори, присвячені видатним представникам різних культур; вікторини, концерти, виставки, екскурсії, ярмарки, фольклорні та театралізовані вистави, студентські мистецькі вебінари та конференції).

На *пошуково-збагачувальному* етапі моделі використовувався такий комплекс методів: *інформаційно-пояснювальні* (аналіз, синтез, порівняння, художній коментар, ілюстративне пояснення); *частково-пошукові* (діалогічне спілкування; дискусія, диспут, спільне прогнозування й моделювання життєвих та навчальних ситуацій, обговорення переваг вибору, зробленого студентом; метод жанрово-стильових аналогій; спостереження; методи упізнавання художніх образів на основі опису окремих деталей, імпровізація), *мистецько-творчі* (метод діалектичних суперечливих взаємодій, мистецьких альтернатив, інструментальної імпровізації; організація самостійної роботи студентів).

На *контрольно-узагальнюючому етапі* застосовувалися наступні інноваційні методи музичного навчання: спільне проєктування дій, метод ініціювання мистецьких емоційних опозицій, спрямованих на прояв несвідомого, інтенціональності духовного життя, архетипів; атракціон вирішення протиріч (через схвалення позиції студента, розхитування його позиції, самоаналіз, самооцінку, самокорекцію); метод створення кіносценаріїв та відеокліпів.

Позитивна динаміка рівнів сформованості транскультурної компетентності студентів виражена в змінах всередині всіх компонентів транскультурної компетентності за означеними критеріями й отримала підтвердження в процесі експерименту, переконує в ефективності розробленої моделі, її форм і змісту. Через включення студентів у різноманітні ситуації вибору, що виникають у навчально-музичній

діяльності, процес сформованості транскультурної компетентності особистості протікає більш активно, розвивається інтерес і готовність до вибору навчального завдання, до прийняття самостійного рішення в нестандартній ситуації, підвищується сприйнятливість до нових ідей та знань, йде процес самоосвіти, розвивається уява, спостерігається посилення спрямованості до створення оригінального творчого продукту, проявляється усвідомленість і незалежність власної думки, вміння реально оцінити результати творчої діяльності, здатність до прогнозування наслідків вибору в поєднанні з відповідальністю за прийняття рішення.

Провідну роль у формуванні транскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в системі неперервної освіти відводимо педагогічним умовам, що розглядаємо як зовнішні обставини, які свідомо створюються викладачем та мають суттєвий вплив на освітній процес ЗВО, визначаються особливостями фахової підготовки студентів, включають педагогічну взаємодію між студентами та викладачами для досягнення поставленої мети, охоплюють формування усіх компонентів транскультурної компетентності, відображають взаємозв'язок між організацією освітнього транскультурного середовища, передбачають використання матеріалів навчально-методичного забезпечення. Серед них назвемо: визнання плюралізму думок, наявності різноманіття точок зору на різні проблеми сучасного життя, що є необхідною передумовою демократичного стилю спілкування; підготовка до різноспрямованої передачі культурного змісту, принципів, цінностей через взаємне визнання та повагу до Іншого, відмінностей і позитивних моделей соціального спілкування; пізнання й участь у розвитку материнської культури й життєтворчості інших культур; усвідомлення конструктивного діалогу, що диктується не волею окремих осіб, а реально ситуацією, яка склалася, пов'язаною з вирішенням життєво важливих проблем для тієї чи іншої сторони; розвиток готовності бути вільним від упереджень зустрічі між людьми з різних культурних

територій і сенсibilізація їх до відмінності, несхожості та долі «Іншого» (культурна емпатія); визначення загальної платформи для подальшої взаємодії та співпраці, прагнення знайти у висловлюваннях опонента і його поведінці те, що єднає з ним, а не роз'єднує; розвиток навичок культурного обміну (наприклад, порубіжжя культур – феномен свідомості, пов'язаний з категорією «опір», тобто запобігання маргіналізації, виключенню, стигматизації; захист права на самовизначення, реалізація свободи та відповідальності за межі визначених культурних кордонів); свідомо трансгресія за кордони власної культури, щоб краще зрозуміти один одного.

Унаслідок впровадження у фахову підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва авторської організаційно-педагогічної моделі формування транскультурної компетентності студентів та визначених педагогічних умов у здобувачів вищої освіти в ЕГ досягнуто суттєвого вдосконалення всіх компонентів транскультурної компетентності, натомість у респондентів КГ математично значущих результатів не зафіксовано.

Виконане наукове дослідження має завершений характер, однак не висвітлює усіх теоретичних, методичних та практичних аспектів порушеної проблеми. Потребує подальшого ґрунтовного вивчення питання щодо вдосконалення транскультурної компетентності здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти на засадах наступності. Подальші напрацювання охоплюватимуть вивчення потенціалу праксеологічного підходу для професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у контексті формування у них транскультурної компетентності.

Ключові слова: транскультурна компетентність, майбутні вчителі музичного мистецтва, професійна підготовка, організаційно-педагогічна модель, освітній процес, педагогічні умови, толерантність, культурна емпатія, моделі транскультурної, кроскультурної та інтеркультурної підготовки, трансгресія.

Список публікацій здобувача

Наукові праці, що відображають основні наукові результати дисертації:

1. Цзі Чжидань, Китенко Ю. С., Н. М. Попович (2022) Неолібералізм як епоха нового прояву Традиції у пошуку власного стилю виконавців сучасної folk music // Наукові записки : [збірник наукових статей] / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова ; упор. Л. Л. Макаренко. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2022. – Випуск 135. – (Серія педагогічні науки). URI: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/38837>

2. Цзі Чжидань. (2023) Роль транскультурної компетентності в реалізації освітнього потенціалу майбутнього вчителя музичного мистецтва в Україні та Китаї. 2023 // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. № 5-6 (131): збірник наукових праць, СумДПУ ім. А. С. Макаренка, Суми. 2023. ISSN 2414-9799 (Online), ISSN 2312-5993 (Print) DOI 10.24139/2312-5993/2023.07/172-179

3. Tetiana Miyer, Larysa Holodiuk, Lyudmila Romanenko, Olena Sakaliuk, Olga Khyzhna, Karina Shafranska, **Ji Zhidan**. (2022). Motivators of cognitive activity, accompanying emotions and feelings in the conditions of traditional and e-learning throughout lifelong. © The by magnanimitas, attn. and/or its licensors and affiliates (Collectively, “Magnanimitas”). All rights reserved. Special issue no.: 12/01/XXVII. (Vol. 12, Issue 1, special issue XXVII.) ISSN 1804-7890, ISSN 2464-6733 (online), The Czech Republic, (May, 2022), P. 129-135.

4. Цзі Чжидань (2023). Транскультурна компетентність особистості як умова ефективності фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в Україні та Китаї // Scientific journal paradigm of knowledge. No. 3(57), 2023 September, 23 ISSN 2520-7474. DOI 10.26886/Paradigm.2520-7474.3(57)2023. URL: <https://naukajournal.org/index.php/Paradigm/article/view/2592/2544>

*Наукові праці, що засвідчують апробацію
матеріалів дисертації:*

5. Цзі Чжидань. (2023). Ефективні стилі комунікації у процесі формування транскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва // Мистецька освіта в європейському соціокультурному просторі XXI століття : зб. матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції м. Мукачево, 22-23.04.2023. МДУ, 2023. – 247 с. – С. 215-219.

6. Цзі Чжидань. (2023) Специфіка транскультурної підготовки учителів музики у процесі музичного навчання // Інноваційні освітні технології в системі неперервної освіти: вітчизняний і світовий досвід упровадження : зб. матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції з інтернет підтримкою, 28-29.04.2023. – УДУ, 2023.

7. Цзі Чжидань. (2023) формування транскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у контексті потреб сучасного ринку праці // Мистецький освітній простір у контексті реалізації сучасної парадигми освіти : зб. матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції з інтернет підтримкою. – Кропивницький, 2023.

ABSTRACT

Ji Zhidan. Formation of transcultural competence of future music teachers in the system of continuous education. – Qualifying scientific work on manuscript rights. – Qualifying scientific work on the rights of the manuscript.

The dissertation on getting a scientific degree of the doctor of philosophy in the field of knowledge 01 Education / Pedagogy on a specialty 011 – Educational, pedagogical sciences – Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University, Kyiv, 2023.

The dissertation is devoted to the study of theoretical, methodological and practical aspects of the formation of transcultural competence of future teachers of music in the system of continuous education. As a result of the analysis of certain scientific sources and practices of organizing the educational process have been proven the importance of purposeful activities for the formation of transcultural competence of future specialists in the field of knowledge 01 Education / Pedagogy for specialty 011 Educational, pedagogical sciences.

It is emphasized that a competent music teacher has to have a modern cross-cultural outlook, innovative artistic knowledge, foreign languages, actively demonstrate the desire to professional formation, be ready for the introduction of progressive innovations in accordance with the requirements of the modern digital society. In the dissertation theories and scientific concepts that give rise to concepts are presented: multiculturalism, interculturalism, crossculturalism, transculturalism, explaining the meaning of these concepts in micro- and macrosocial context and their application in humanitarian and social sciences, with a special emphasis on pedagogy.

The relevance of the research lies in the deep need to conduct a discussion around the presented theories and scientific concepts and the need for new readings of these theories, as well as the possibility of precise definition of the specified terms taking into account their semantic ranges (because too often these ranges are confused with each other and the terms given are too common and considered as

synonyms). Finding ways to solve the problem of formation transcultural competence of future music teachers in the system of continuous education is determined not only by the importance of development of the educational field as a development potential of any society, but also because in modern society, research in this direction can be performed by the integrative basis is not only the growth of an individual, any individual small or large social group, and perhaps even the nation as a whole.

Based on the generalization of scientific information, it was found that transcultural competence is integrated professional and personal characteristic of the future specialist, which is based on professionalism, covers the ability to ensure the activity of the individual in any environment due to internal readiness for effective interaction and rapid adaptation, transformation of value orientations that provide tolerant attitude towards representatives of other social groups, nationalities, religious denominations during transcultural communication and possession of a transcultural musical repertoire.

The pedagogical potential of transcultural competence in system of continuous education of future music teachers, highlighted in the works of Ukrainian and foreign scientists, reflected in Standards of higher education of Ukraine of the first (bachelor's) level.

Researched general (tasks, signs, properties, functions) and practical (spectrum of knowledge and practical skills, professionally significant personality qualities) components transcultural competence of students. Structural and functional components of transcultural competence of future music teachers in research came forward cognitive-constructive, which involves the assimilation of knowledge about transcultural education, its main concepts, moral values of humanity, cultural features of countries; motivational and value component that reflects students' awareness of the importance of tolerant relations, intercultural dialogue and assessment of sociocultural experience; communicative activity component that focuses on skill building effective transcultural communication,

self-organization, experience of intercultural interaction. The specified components complement each other, characterize the synthesis of motivational, cognitive activity spheres and professionally significant personal qualities, meet the requirements interdisciplinary, integrative, interdisciplinary multifunctionality.

Proceeding from the proposed provisions and based on the fact that the future humanity is connected with the formation of a humanistic educational paradigm, the highest purpose of which is the development of a complete personality, in the design of an experimental one models of transcultural competence formation of future teachers of musical art in the system of continuous education, we guided the following principles: peculiarities of the national educational policy, which is based on the humanistic paradigm and reflects socio-cultural features of the country; development and diversification of educational space; individual and personal orientation; stimulation of students' professional development significant qualities which are necessary for international interaction and mutual understanding; free choice by the student of his own cultural identity; innovativeness of educational projects; social conditioning and continuous updating of tasks, content and methods of education; prospects selection of ways, methods and forms of implementation of artistic technologies. In the methodological plane, transcultural competence of future teachers of musical art is a dynamic system of formed motivational, emotional-volitional, value-reflective, cognitive activity and heuristic qualities necessary for effective professional activity.

On the practical plane, the specified property covers a complete complex motivational, artistic and value orientations and reflective activity, involves the acquisition of thorough and comprehensive special knowledge practical skills necessary for productive work with transcultural artistic repertoire. A range of criteria is defined (motivational-emotional, cognitive, activity-creative) and is chosen indicators and describe the level gradation (low, below average, average, above average, high) of their formation.

The use of pedagogical modeling made it possible to develop organizational and pedagogical model of transcultural formation competencies of future music teachers in the system of continuing education, which is a proprietary product based on usage of innovative approaches and own experience. The author's model performs explanatory, descriptive, prognostic, cultural and social educational functions that provide an opportunity to avoid duplication, revealing the necessary theoretical, methodological and practical resources.

A model of the formation of transcultural competence has been developed for the future music teachers included *organizational-informative, search-enrichment and control-generalization stages* and defined pedagogical conditions for increasing the efficiency of this process. The purpose of the first (informational and organizational) stage was promotion students' interest in the educational process and motivation for the educational process activities; expanding the scope of artistic knowledge by means of addition artistic thesaurus of students and formation of the ability to generalize artistic information; development of the ability to grasp performance experience of outstanding artists of Ukraine and China, paying attention to emotional and spontaneous reactions to transcultural phenomena and artistic images, to analyze musical works, understand their value and react emotionally to them, to express one's opinion about an artistic work or phenomenon. Among the methods of musical education on this stage, we distinguish a group of methods of acquisition and generalization of artistic information: creative evenings dedicated to the outstanding representatives of different cultures; quizzes, concerts, exhibitions, excursions, fairs, folklore and theatrical performances, student artwebinars and conferences).

At the search and enrichment stage of the model, the following was used a set of methods: informative and explanatory (analysis, synthesis, comparison, artistic commentary, illustrative explanation); partially searchable (dialogical communication; joint forecasting and modeling of life and education situations, discussion of the advantages of the choice made by the student; method genre and

style analogies; observation; methods of art recognition images based on the description of individual details, improvisation), artistic and creative (the method of dialectical contradictory interactions, artistic alternatives, instrumental improvisation; organization of students' independent work). The following were used at the control and generalization stage innovative methods of music education: joint design of actions, method of initiation of artistic emotional oppositions aimed at manifestation unconscious, intentionality of spiritual life, archetypes; attraction resolution of contradictions (by approving the student's position, shaking it positions, self-analysis, self-assessment, self-correction); creation method (film scripts and video clips).

Positive dynamics of transcultural formation levels students' competence is expressed in changes within all components of transcultural competence according to the specified criteria and received confirmation in the process of the experiment, convinces in the effectiveness of the developed model, its forms and content. Due to the inclusion of students in various situations, choice that arise in educational and musical activities, the process of formation of the transcultural competence of the individual is ongoing more actively, developing interest and readiness to choose educational task, before making an independent decision in a non-standard situation, susceptibility to new ideas and knowledge increases, the process of self-education is underway, imagination develops, there is an increase in orientation towards creation of an original creative product, awareness and independence of one's own opinion, the ability to realistically evaluate the results of creative work activities, the ability to predict the consequences of choices in combination with responsibility of making a decision.

A leading role in the formation of transcultural competence of the future music teachers in the system of continuous education are withdrawn pedagogical conditions, which we consider as external circumstances that are consciously created by a teacher and have a significant impact on the educational process of higher education institutions, are determined by the features of professional

training of students, including pedagogical interaction between students and teachers to achieve the set goal, cover the formation of all components of transcultural competencies, reflect the relationship between the organization of educational transcultural environment, involve the use of materials educational and methodological support. Among them we name: recognition, pluralism of opinions, the presence of a variety of points of view on various problems in modern life, which are necessary prerequisite for a democratic style of communication; preparation for multidirectional transmission of cultural content, principles, values through mutual recognition and respect for the other, differences and positive models of social communication; cognition and participation in the development of the mother culture and vitality of other cultures; awareness of a constructive dialogue that is not dictated by the will of individual persons, but actually the situation that has arisen, related to the decision of life important problems for one or another party; development of readiness to be free from prejudices between people from different cultural areas and sensitizing them to difference, dissimilarity and the fate of the "Other" (cultural empathy); defining a common platform for further interaction and cooperation, the desire to find in the opponent's statements and his behavior something that unites with him, and does not separate; development of cultural exchange skills (for example, the border of cultures is a phenomenon of consciousness associated with the "resistance" category, i.e. prevention of marginalization, exclusion, stigmatization; protection of the right to self-determination, realization of freedom and responsibility beyond defined cultural boundaries); conscious transgression beyond the borders of one's own culture in order to better understand each other and acquire negotiation skills aimed at preserving peace in to the whole world.

As a result of implementation in professional training of future teachers of musical art the author's organizational and pedagogical model formation of transcultural competence of students identified pedagogical conditions for students of higher education in EG have been achieved significantly by improvement of all

components of transcultural competence, instead of no mathematically significant results were recorded for the respondents of the CG. The scientific research which carried out has a completed character, but it does not cover all theoretical, methodical and practical aspects of the raised problems. Needs further thorough study of the issue regarding improvement of the transcultural competence of the applicants of the second (master's) level of higher education on the basis of continuity. Further work will cover the study of the praxeological potential approach to professional training of future music teachers in the context of forming their transcultural competence.

Key words: transcultural competence, future teachers of musical art, professional training, organizational and pedagogical model, educational process, pedagogical conditions, tolerance, cultural empathy, models of transcultural, crosscultural and intercultural training, transgression.

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ЗВО – заклад вищої освіти

ТК – транскультурна компетентність

ЕГ – експериментальна група

КГ – контрольна група

ЗМІСТ

АНОТАЦІЇ	2
ВСТУП	211
РОЗДІЛ 1 НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ	311
1.1. Спектр понять: «мультикультуралізм», «інтеркультуралізм», «транскультуралізм» у філософсько-естетичному та психолого- педагогічному дискурсі.....	311
1.2. Транскультурна освіта як соціокультурна проблема у працях українських і зарубіжних учених.....	44
1.3. Характеристика моделей транскультурної, кроскультурної та інтеркультурної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах сучасних соціальних викликів.....	52
<i>Висновки до першого розділу</i>	58
РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ТРАНСКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ	60
2.1. Компонентна структура транскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва	60
2.2. Напрями розвитку системи музичної освіти в КНР у контексті викликів транскультуралізму	67
2.3. Транскультурна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва крізь призму скандинавського досвіду	82
<i>Висновки до другого розділу</i>	888

РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ТРАНСКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ	89
3.1. Розробка критеріального апарату визначення рівнів сформованості транскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва	89
3.2. Хід дослідно-експериментальної роботи з формування транскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у системі неперервної освіти	1099
3.3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи	141
<i>Висновки до третього розділу</i>	164
ВИСНОВКИ	165
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	168
ДОДАТКИ	194

ВСТУП

Актуальність теми. Сьогодні, у надзвичайно складні часи, відбуваються процеси пошуку шляхів модернізації мистецької освіти, що характеризуються поліконцептуальністю, різноманітням не лише за формою, а й за змістом. Неоліберальне мислення стає ядром сучасної політики в різних мета-, інтер-, транс- та національних контекстах.

Підґрунтям підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до професійної діяльності в сучасних умовах вважаємо гуманістичну спрямованість, людиноцентризм. І в той же час 24 лютого 2022 року – день повномасштабного вторгнення РФ в Україну – поставив нас перед найбільшим викликом: дегуманізацією людини. Переживши Бучу, Ірпінь, Маріуполь, ми не завжди праві, коли ми думаємо, що можна змінити країну, змінивши бюджет, або відкоригувавши економічну політику. Ми не розуміємо, що в такому разі обмануємо себе. Змінити країну можна, лише змінивши ставлення до свого минулого, до свого сьогодення, а зміна цих підходів неможлива без власної самоідентифікації. Процес самоідентифікації й розуміння себе потребує глибокого занурення у культуру. Перед сучасними діячами культури й митцями, педагогами й громадськими діячами постає важливе питання: як розповісти молодим поколінням про руйнівний досвід війни. Як знайти для адресата цієї розповіді потрібну тональність, щоб уникнути спрощень і небезпечних узагальнень.

Досвід війни міцно пов'язаний з поняттям «дому». Саме дім, як і життя людини, стає вразливим перед страшною маскою війни. В будь-який момент дому, як і життя, може не стати фізично або ментально (у випадку вимушеного покидання місця, яке людина називає своїм домом або ж втрати відчуття безпеки, приналежності). В Україні, де сьогодення демонструє поєднання подій, часу, місця й контексту, умови формування транскультурної

компетентності є унікальними. У своїй дисертаційній роботі вважаємо необхідним показати, як майбутнім учителям музичного мистецтва, спираючись на транскультурну компетентність, важливо донести до своїх учнів відчуття «Дому» через мистецтво, фокусуючись саме на такій причині як війна, оскільки сьогодні це найбільш гостра домінанта існування в Україні.

Що відчувають сьогодні діти, молоді люди, студенти, перебуваючи в епіцентрі подій, без важливої часової відстані? Багато з них вимушені були залишити свої оселі та шукати прихистку від війни в інших європейських країнах. На власному досвіді вони відчули необхідність володіння транскультурною компетентністю, що сприяє адаптації до умов іншого суспільства. Війна, як одна з найбільших людських катастроф і переломних моментів, не є новим феноменом. Місію майбутнього вчителя музичного мистецтва можна собі уявити у метафорі «медіума», найдієвішого для рефлексії й фіксування колективних та індивідуальних переживань. Саме майбутнім учителям музичного мистецтва, які сьогодні проходять через виклики і труднощі, доведеться працювати з молодим поколінням, підтримувати учнів, розкривати молоді нові сенси.

За останні десятиріччя серед українських науковців було проведено багато досліджень, присвячених розкриттю проблеми національної самоідентифікації; історичної пам'яті; потреби реалізувати власні національні інтереси; опанувати і передавати національні культурні надбання (А. Баумейстер, Г. Грабович, С. Дацюк, Г. Волков, В. В'ятрович, С. Клепко, В. Кремень, Ю. Липа, В. Лутай, С. Павличко, О. Пахльовська, М. Стельмахович, Г. Філіпчук, О. Філоненко, М. Юрій та ін.).

Не залишились без уваги питання становлення і розвитку професійної підготовки майбутніх фахівців (Н. Волкова, С. Литвиненко, О. Матвієнко, О. Огієнко, В. Семиченко, С. Сисоєва, Г. Троцько, О. Шпак та ін.); формування психологічної готовності до професійної педагогічної діяльності (Г. Балл, І. Булах, Л. Долинська, М. Д'яченко, Л. Кандибович, І. Коновальчук, Г. Костюк,

С. Максименко, В. Моляко, Т. Шибистюк та ін.).

Не згасає інтерес українських дослідників до інноваційної сутності компетентнісного підходу (Н. Бібік, С.Бондар, І. Дичківська, Т.Дорошенко, О. Пометун, О.Матвієнко, І.Шапошнікова та ін.). У царині мистецької освіти цю проблему розглядали Т.Бодрова, С.Горбенко, А.Козир, Г. Ніколаї, Г. Падалка, Л.Паньків, О. Рудницька, О. Ростовський, С.Світайло, Н. Сегеда, Т. Танько, О. Хижна, О. Щолокова та ін.

Згідно з національною програмою «Освіта» (Україна ХХІ ст.), Законами України «Про освіту», «Про вищу освіту», Загальною декларацією прав людини, Конвенцією про права дитини, документами ЮНЕСКО (Конвенція про охорону та заохочення розмаїття форм культурного самовираження, Дорожня карта мистецької освіти), педагогічна наука актуалізує гуманістичну освітню парадигму, стратегія якої має полягати в утвердженні Людини як найвищої соціальної цінності.

Проблема транскультурної комунікації розробляється у світовому освітньому просторі, в Україні та Китаї зокрема. На сучасному етапі її теоретичні аспекти обґрунтовано у працях українських (О. Дубинчук, В. Євтух, О. Єрошенко, І. Зязюн, В. Кремень) та ін. вчених.

Питання теорії й практики транскультурної комунікації висвітлені в роботах Л. Дойч, Х. Келлі, М. Ліберман, У. К'юпач, А. Т'юксбері, М. Р. Хаммера, Е. Хірша, Е. Холла, Г. Хофстеде, Ч. Хемпден-Тернера, Б. Шпіцбергена і багатьох інших зарубіжних науковців. Серед дослідників і практиків транскультурних тренінгів варто назвати М. Беннета, Ю. Болтена, Р. Багата, А. Гудікунста, Д. Лендіса, Е. Холла, Г. Тріандіса, А. Томаса. Транскультурному консалтингу присвячені дослідження Т. Голвея, Е. Кінаст, У. Клементя, Х. Рауена, Д. Уїтмор, Б. Фермойлен. Х.Роза, Р.Селман, Дж. Тібо, Р. Вілер, Ф. Райен та ін.).

Дослідженням підготовки вчителів музичного мистецтва займаються такі китайські науковці: Чжоу Юнь, Ван Лей, Тань Сяо, Ван Тяньці, Ян Ян ,

Яо Ямін, Ван Цзін І, Чжан Яньфен, У Іфан, Лю Чан, Чжоу Мінь, Май Вень та інші. Спільно з цим, питання підготовки вокалістів і музикантів у закладах вищої освіти в КНР розглядаються у наукових роботах Лянь Лю, Лю Чан, Чжан Вей та інших дослідників. Щодо історико-педагогічного аспекту розвитку вищої музичної освіти в Китаї, його освітнім аспектом, дослідженням теорій і концепцій, що дозволяють інтегрувати досвід мистецької освіти КНР з досвідом зарубіжних країн у галузі освіти (наприклад, України, скандинавських країн) цікавляться Ван Цзін І, Джоу Юнь, Чень Хуейхуей.

Сучасні китайські дослідники в галузі педагогічних наук (Їй Юй Хуа, Сяо Су, Сяомань Чжу, У Іфан), розглядаючи тенденції удосконалення педагогічної освіти, наголошують на необхідності розробки педагогічних рекомендацій. Підвищення рівня фахової підготовки стало предметом вивчення таких вчених, як Гу Жан, Чжен Ює, Чжі Цінь Чжоу, Чжан Вей, Хуан Чженце.

Недооцінка сформованості транскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва і спорадичність її формування значно збіднюють зміст фахової підготовки студентів та дають змогу виокремити ряд суперечностей, які стримують вирішення проблеми, а саме:

– між загальнолюдською місією мистецької освіти та її настільки ж невід’ємною функцією, з одного боку, як механізму транскультури та збереження національної ідентичності з другого боку;

– між високим рівнем теорії та практики мистецької освіти майбутніх учителів музичного мистецтва і недостатністю розробки наукових основ транскультурного компонента фахової підготовки студентів;

– між зростанням ролі освоєння особистістю майбутнього вчителя музичного мистецтва унікальності національної культури і необхідністю виховання толерантного ставлення до культури інших народів у сучасному полікультурному освітньому просторі.

Науково-фундаментальна, соціокультурна та прикладна значущість окресленої проблеми, недостатній рівень її розробленості стали підставою для вибору теми дослідження – *«Формування транскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у системі неперервної освіти»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дисертаційне дослідження виконано відповідно до тематичного плану науково-дослідної роботи Українського державного університету імені Михайла Драгоманова за науковим напрямом «Зміст, форми, методи та засоби професійної підготовки» (державний реєстраційний номер РК 0109U006011).

Тему дисертаційного дослідження затверджено на засіданні Вченої ради Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (протокол № 8 від 25 лютого 2021 року).

Мета дослідження: обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити ефективність педагогічних умов та організаційно-педагогічної моделі формування транскультурної компетентності студентів у системі неперервної освіти.

Відповідно до мети дослідження визначено основні **завдання:**

1. Проаналізувати літературу, визначити науково-теоретичну сутність понять «мультикультуралізм», «інтеркультуралізм», «транскультуралізм» у філософсько-естетичному та психолого-педагогічному дискурсі.

2. Розкрити зміст і компонентну структуру поняття «транскультурна компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва».

3. Визначити критерії, показники та рівневі характеристики сформованості транскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

4. Обґрунтувати педагогічні умови формування транскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у системі неперервної освіти.

5. Розробити організаційно-педагогічну модель формування транскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у системі неперервної освіти і експериментально перевірити її ефективність.

Об'єктом дослідження є професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва у системі неперервної освіти.

Предмет дослідження – організаційно-педагогічна модель формування транскультурної компетентності студентів у системі неперервної освіти.

Методологічною і теоретичною основою дослідження стали концептуальні ідеї єдності світової художньої культури і своєрідності етнонаціональних культур, підставою якої виступає ідея цілісності та різноманіття світу (В. Вернадський, С. Дацюк, С. Клепко, К. Цюлковський); національна ідея та ідея «діалогу» культур (М. Бахтін, В. Біблер, Г. Балл, М. Папучі, В. Литовський, Ю. Лотман); теорія розвитку особистості в діяльності та спілкуванні (О. Беляєва, В. Бондар, І. Булах, Л. Бутенко, Н. Галузинський, М. Євтух, І. Зязюн, Г. Костюк, В. Лабунська, В. Моляко, В. Полторацька).

Ідея транскультурної освіти, теоретичні аспекти якої обґрунтовуються у працях українських (Т. Бакланова, Н. Ваганова, Л. Велитченко, Н. Власова, С. Гончаренко, О. Дубинчук, В. Євтух, В. Кремень, М. Юрій) та зарубіжних вчених (Л. Дойч, Х. Келлі, М. Ліберман, Р. Селман, Дж. Тібо, Р. Вілер, В. Вельш, Ф. Ортіс, Ф. Райен), особистісно зорієнтовані культурологічні концепції (І. Бех, В. Бондар, О. Кучерявий, О. Шевнюк); концептуальні розробки розвитку культури особистості та її музично-національної культури в загальній системі мистецької освіти (Б. Барток, В. Верховинець, А. Дункан, З. Кодай, М. Леонтович, М. Лисенко, М. Монтесорі, Ф. Нембріні, О. Нілл, К. Орф, К. Стеценко, Б. Трічков, Р. Шнайдер), вплив національної культури

на транскультурне виховання, формування культури міжнаціональної взаємодії (Ж. Алмякіна, Л. Кашапова).

Психолого-педагогічні положення про управління творчим розвитком особистості (Л. Виготський, О. Леонт'єв, В. Роменець, Б. Теплов, Д. Узнадзе, П. Якобсон); теорія творчої педагогічної діяльності (М. Братко, І. Дичківська, С. Сисоєва, Н. Серєда, Т. Туркот, Л. Хоружа та ін.); положення науки в галузі народного мистецтва: його духовно-етичний, художньо-естетичний, педагогічний потенціал (О. Бакушинський, В. Василенко, Ю. Руденко).

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети й виконання завдань на різних етапах наукового пошуку було використано комплекс методів дослідження: *теоретичні*: системний аналіз наукової та науково-методичної літератури, бібліографічний аналіз наукових праць з метою з'ясування розробленості досліджуваної проблеми; порівняння з метою теоретичного обґрунтування структури транскультурної компетентності; *класифікація* – з метою визначення критеріїв, показників і рівнів сформованості транскультурної компетентності; моделювання – з метою проектування організаційно-педагогічної моделі формування транскультурної компетентності студентів; *систематизація* – для виявлення та теоретичного обґрунтування педагогічних умов формування транскультурної компетентності; *емпіричні*: (спостереження, анкетування, інтерв'ю, бесіда, тестування, ретроспективний аналіз власного досвіду викладацької діяльності у вищому педагогічному навчальному закладі) – з метою з'ясування рівнів сформованості транскультурної компетентності; *педагогічний експеримент* – для перевірки ефективності організаційно-педагогічної моделі формування транскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у системі неперервної освіти; *статистичні*: поєднання кількісного та якісного аналізу отриманих даних з метою обґрунтування вірогідності отриманих результатів.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що уперше:

- *актуалізовано* проблему формування транскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в теоретичному, методологічному та практичному аспектах;
- *визначено* поняття «транскультурна компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва» та розкрита його теоретична й практична сутність на основі відповідних наукових підходів і принципів та зроблених висновків;
- *уточнено* сутність поняття «формування транскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у системі неперервної освіти», конкретизовано його зміст;
- *створено* організаційно-педагогічну модель формування транскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у системі неперервної освіти;
- *визначено* педагогічні умови, що забезпечують ефективність формування транскультурної компетентності студентів;
- *виявлено й описано* рівні сформованості транскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, критерії та показники їхньої оцінки;
- *подальшого розвитку* набули методи, засоби і прийоми формування транскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у системі неперервної освіти.

Практичне значення одержаних результатів визначається використанням результатів дослідно-експериментальної роботи з формування транскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки. Розроблені вимірювальні шкали, тестові матеріали дали змогу більш глибоко і диференційовано дослідити й оцінити рівень транскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Матеріали дослідження використовуються в системі неперервної освіти в умовах педагогічного університету.

Розроблену модель та результати дослідження впроваджено в освітній процес Українського педагогічного університету імені Михайла Драгоманова (довідка № 129 від 31.05.21 р.), Мукачівського державного університету (довідка № 2065 від 11.10.23 р.), Ганнанського університету Gannan Normal University (КНР) (довідка № 4 від 10.11.23 р.).

Особистий внесок здобувача. У наукових працях, спільних із: [127] авторкою розкрито особливості неолібералізму в контексті прояву традицій, а також ефективні стилі комунікації; [220] – окреслено деякі аспекти прояву емоційної сфери студентів та особливості освіти протягом життя.

Апробація результатів дослідження. Основні теоретичні положення та результати дослідження на різних його етапах доповідалися та обговорювалися на науково-практичних конференціях, форумах, семінарах різного рівня:

міжнародних – «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (Одеса, 2019); «Перед обличчям міграції: соціальні, культурні та економічні наслідки міграційних процесів у Польщі, Європі та світі» (Глівіце, Польща 2019); «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (Одеса, 2020); «Мистецька освіта в європейському соціокультурному просторі XXI століття» (Мукачево, 2020); пам'яті академіка Анатолія Авдієвського «Сучасна мистецька освіта» (Київ, 2019; 2020); пам'яті народного артиста, професора Андрія Кушніренка (м. Чернівці, 2019); пам'яті академіка Анатолія Авдієвського (Київ, 2020); «Актуальні проблеми неперервної освіти в інформаційному суспільстві» (Київ, 2021);

всеукраїнських – «Проблеми музично-естетичного виховання учнів мистецьких закладів освіти» (Київ, 2020); «Сучасне мистецтво в європейській культурі сьогодення» (Кропивницький, 2020); «Модернізація наскрізної виконавської підготовки учнівської молоді в сучасній мистецькій освіті» (Київ, 2021); «Проблеми музично-естетичного виховання учнів мистецьких

закладів освіти» (Київ, 2021); «Мистецька освіта в онлайн-просторі: пошуки та перспективи» (Київ, 2022); онлайн-конференція «Мистецький освітній простір у контексті реалізації сучасної парадигми освіти» (Кропивницький, 2022); «Мистецька освіта XXI століття: виклики сьогодення» (Ужгород, 2023); «Мистецький освітній простір у контексті реалізації сучасної парадигми освіти» (Кропивницький, 2023).

Вірогідність результатів дослідження забезпечено аналізом значної кількості наукових джерел українською та іноземними мовами; вивченням нормативно-правової бази та науково-методичного забезпечення професійної підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти з галузі знань 01 Освіта / Педагогіка за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки; методологічною обґрунтованістю вихідних наукових положень організації освітнього процесу майбутніх педагогів професійного навчання; позитивними результатами, отриманими від впровадження методичних та практичних матеріалів дисертації у роботу педагогічних закладів вищої освіти України.

Публікації. Основні науково-теоретичні положення, методичні напрацювання та висновки дослідження було відображено у 7 публікаціях. З них 2 у фахових виданнях з педагогіки, 2 статті у міжнародному виданні (одна з них входить до наукометричної бази WoS), 3 – апробаційного характеру, що опубліковані в збірниках матеріалів конференцій.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається з анотацій українською та англійською мовами, вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, висновків, списку використаних джерел, додатків (239 найменувань із них 55 – іноземними мовами). Загальний обсяг дисертації складає 212 сторінок, обсяг основного тексту – 174 сторінки. Робота містить 8 таблиць, 9 рисунків та 5 додатків.

РОЗДІЛ 1 НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

1.1. Спектр понять: «мультикультуралізм», «інтеркультуралізм», «транскультуралізм» у філософсько-естетичному та психолого-педагогічному дискурсі

Актуалізуючи принцип відкритості наукового знання, переконуємося, що розгляд такої інтегральної якості фахівця, як транскультурна компетентність у системі неперервної освіти, знаходиться в руслі гуманістичної освітньої парадигми. Однак в рамках лише однієї методологічної концептуальної конструкції досягнути цю категорію неможливо. Оптимальною в цьому контексті вбачаємо ідею гармонійного поєднання різних наукових підходів крізь призму пріоритетного. Основною вимогою до будь-якого підходу вважаємо його здатність висвітлювати саме досліджувану властивість і водночас нейтралізувати або навіть активно притлумлювати ефект інших властивостей, які не є предметом нашого дослідження.

На думку О. Зайчука та Н. Оніщенко, «Прогресивне зростання цивілізації та створення міжнародного права, що регулює національні та наднаціональні суспільні відносини через положення Загальної декларації прав людини, надає людям однакові права незалежно від «раси, кольору шкіри, статі, мови, релігії», стало введенням до створення і розвитку процесу «мультикультуралізму», що розуміється як здатність спілкуватися і розуміти «інакшість» людини» [109]. Хвиля міграції, що безперервно наростає, характерна для другої половини ХХ століття, призвела до поглиблення культурних відмінностей у світі й справила великий вплив на формування нового обличчя культури. Природно створені протягом багатьох століть культурні кордони, поступово зникли, а

культури, які співіснують пліч-о-пліч, зробили мультикультуралізм звичайним явищем.

Визначення мультикультуралізму є надзвичайно важливим як для постановки дослідницьких, так і для вирішення практичних завдань. У літературі можна знайти багато визначень мультикультуралізму, які його не описують однозначно. У Філософському енциклопедичному словнику зазначено: «Мультикультуралізм – явище суспільного життя, яке полягає у співіснуванні в межах одного суспільства багатьох культур» [165]. Поширений термін «мультикультуралізм» ставить особливі виклики для політичних інститутів та правової системи окремих держав. Особливо це стосується країн Західної Європи, де дискусія точиться навколо концепції поліетнічної держави, полікультурного суспільства та створення основи для спільної громадянської ідентифікації. Сучасний мультикультуралізм багатофакторний і багатогранний. Його можна розуміти територіально і процесуально, в контексті відмінностей, відродження етнічних і національних рухів, виникнення нових, незалежних держав, а також у контексті міграції та поточних процесів демократизації.

Мультикультуралізм також розглядається в Україні та інших посткомуністичних країнах, його сприймають як проблему співіснування старих і молодих культурних меншин, пов'язаних не лише з національною та етнічною приналежністю, а й з релігією. Під терміном «мультикультурні суспільства» розуміють високоіндустріальні, розвинені поліетнічні суспільства, особливо з іммігрантським компонентом. У науковій літературі можна знайти багато концепцій мультикультуралізму та інтеркультурності, які використовуються як взаємозамінні.

Польський науковець Дж. Амброзевич-Якобс вважає, що «мультикультуралізм – це більше, ніж пізнання іншої культури, мистецтва, фольклору, мов, релігій та кухонь. (...) Ми маємо тут щось більше, ніж знання (хто наші сусіди?), тому що концепція мультикультуралізму також

включає навички (як жити з іншими?) і ставлення (як подолати упередження?). Деякі дослідники стверджують, що робота з навичками вже є сферою інтеграції культур, оскільки мультикультуралізм визнає лише присутність інших культур, а міжкультурність робить акцент на підтримці контактів між ними. В даний час все більше перевага надається поняттю «міжкультуралізм» перед «мультикультуралізмом» [185, с. 65].

За словами А. Садовського, головні завдання ідеї міжкультурності – «відкритість світу і глобальне спілкування між людьми різної раси, мови, релігії, походження, традицій та способу життя; відданість свободі, рівності та братерству й солідарність у власній країні та в усьому світі; вміння відстоювати справедливий світ без війни, експлуатації, гноблення та голоду; пробудження екологічної свідомості. Необхідність позбутися відчуття культурної переваги, зростання ролі діалогу й перемовин, обмін цінностями, усунення бар'єрів, повага до різних способів життя, толерантність, позбавлення від етнічних упереджень та стереотипів, протидія всім формам ксенофобії, дискримінації, расизму і ворожості до меншин» [215, с. 28].

Французький науковець М. Абдалла-Претцель підкреслює, що «розуміти культуру означає не накопичувати знання, а здійснювати дії, спрямовані на пізнання людини, тобто навчитися думати про «іншого», не входячи у взаємодію, в якій ми віддаємо собі пріоритет в ідентифікації або в процесі маркування» [184, с. 93-99].

Мультикультуралізм у науковій літературі розглядається і як ідея, і як ідеологія. Як ідея, що сходить до гуманістичних концепцій епохи Відродження, і говорить нам про толерантність і національну єдність. Це виклик для сучасного людства. Дуже точно це явище описав Геродот Галікарнаський, якого Цицерон називає батьком історії (народився близько 484 р. до н. е.). Навколо цієї ідеї накопичуються різні традиції, історичний досвід та соціальні моделі. Ідея, пріоритетна мета мультикультуралізму – створити соціальні установки, що стануть ключем до організації позитивних

міжкультурних взаємодій для інших. Мультикультуралізм – це великий виклик для людства, це загроза і чинник, який може вести до розпаду. З другого боку – мультикультуралізм – це політична ідеологія, яка відповідає на запитання: як мають бути влаштовані відносини між державою, суспільством, національними меншинами та громадянами в сучасних країнах, етнічна структура яких не є етнічно однорідною. Сьогодні ми сприймаємо мультикультуралізм з точки зору етнічної та релігійної різноманітності. Протягом багатьох років ці відмінності цікавили та хвилювали політиків і громадськість. Цією темою також займаються ЗМІ. Олександра Гжимал-Казловська описує мультикультуралізм як:

– «Опис того факту, яким є культурне розмаїття суспільства та множинність культур всередині нього.

– Політика, спрямована на конкретне влаштування міжгрупових відносин в умовах полікультуралізму, – найчастіше мається на увазі модель відносин між іммігрантами та суспільством, що приймає іммігрантів.

– Ідеологія, яка сприяє різноманітності та захисту культур меншин» [197, с. 29-49].

Авторка використовує поняття «інтеграція» на тлі інших, хоча й споріднених понять, таких як «асиміляція», «акультурація», «адаптація», «інкорпорація», «участь» та «соціальна інтеграція». Вона зазначає, що не існує єдиної концепції, яка б описувала адаптацію «інших» чи «чужих» до життя в країні перебування. Науковець пропонує своє розуміння поняття «інтеграція» та описує його «як стан або процес, у якому різні індивіди та групи, зберігаючи свою культурну відмінність, приєднуються до суспільства, що приймає, й беруть участь у різних сферах життя цього суспільства. Інтегрованість у суспільство, що приймає, – це не лише контакти іммігрантів із суспільством нової країни, а й прийняття ними основних норм, цінностей, принципів та інститутів корінного населення» [197, с. 29-49].

Сучасність демонструє, що драматичні події, суперечки, війни, які

несуть смерть, голод і знищення природних благ цієї планети, народжуються не на основі відмінностей у релігіях, а притаманні релігії, яку сповідують її представники. Культурне розмаїття є невід'ємною складовою сучасних суспільств. Глобалізація зробила весь світ природним середовищем, відкритим для людей різних націй і культур. Людина в своєму оточенні починає сприймати різноманітність культур, відкриваючи різноманіття інших членів суспільства. Ця «іншість», яка нас оточує, може спровокувати два екстремальні підходи: антагонізм, заснований на нетерпимості, або культурну інтеграцію, засновану на толерантності. Одним із шляхів усунення антагонізму та нетерпимості до іншої культури є освіта в умовах культурного різноманіття. Роль сім'ї та вчителя полягає у формуванні готовності дитини брати участь у діяльності на благо інших та місцевої спільноти, а також у спільній діяльності. Міжкультурне навчання впливає на активну громадянську позицію і, таким чином, на громадянську компетентність

Громадянська компетентність – це не що інше, як готовність діяти для загального блага, що виражається у вмінні визнати і висловити кожного з точки зору взаємних зобов'язань. Динамізм громадянської компетентності виражається у подоланні власної долі, подоланні нав'язаних обмежень, участі у зміні ближнього та дальнього оточення. Саме цими питаннями займається міжкультурна педагогіка.

Міжкультурна освіта базується на ідеї *інтеркультуралізму*. Культури сьогодні мають можливість пізнати, зрозуміти та збагатити одна одну.

У своєму дослідженні, розглядаючи феномен «транскультурної компетентності», ми спираємося на теорію інтеракціонізму, що передбачає її інтерпретацію як складової процесу взаємодії, у нашому випадку взаємодії у сфері культурного розвитку суспільства. В. Євтух виклав розуміння поняття «взаємодія» в етнічному контексті [58]. Згідно з запропонованою ним концепцією, складовими інтеркультурної комунікації можна представити:

інтеркультурні контакти, інтеркультурне спілкування, інтеркультурні зв'язки, інтеркультурні відносини. Таке розуміння складових інтеркультурної комунікації дозволяє позбутися поширеного спрощеного зведення інтеркультурного спілкування до спілкування носіїв різних культур (культурних традицій) під час проведення заходів, на кшталт «круглих столів», великою мірою формалізованих декад культур. До того ж, такий підхід дає можливість розуміння інтеркультурної комунікації як постійного процесу, що відбувається на індивідуальному та груповому рівнях, через безпосереднє (за участю самих носіїв культурних традицій – пряма передача культурницької інформації) чи опосередковане (наприклад, через засоби масової інформації, художню літературу, коли індивід накопичує інформацію про інші культури, яка міститься у ЗМІ чи то творах літератури й мистецтва) спілкування.

У цій структурі надзвичайно важливими компонентами виступають інтеркультурні контакти та інтеркультурне спілкування, оскільки вони в силу своєї природи (безпосередності) є ефективними провідниками й саме тут відбувається найбільш інтенсивний обмін інформацією. У освітніх закладів значно потужніші ресурси для організації інтеркультурної комунікації. Тут організаційно легше вдається забезпечити успішність інтеркультурної комунікації через впровадження транскультурної освіти, яка представляє собою «такий тип освіти, коли учні з різним походженням навчаються в одних класах чи то системах й можуть вивчати культуру та історію інших, як і свої культуру й історію мовою більшості, або ж у змішаних школах, де мовою адміністрування є мова більшості» [58].

До того ж, інтелектуальний рівень учасників міжкультурного спілкування, зокрема у ЗВО, (якщо і не стовідсотково, то переважної більшості) дозволяє його інтенсифікувати й добиватися вагомих результатів. Більше того, сам навчальний процес сприяє нарощуванню не лише професійних, але й загальноосвітніх, знань. А це у свою чергу, підвищує

рівень політичної культури, а відтак – зміцнює засадничі передумови формування усвідомлення необхідності підтримання інтеркультурного діалогу, оскільки ці учасники чи не найкраще усвідомлюють його потенційні можливості в об'єднанні поліетнічного суспільства. З огляду на це ЗВО відграють надзвичайно важливу інтегративну роль.

Своєрідну роль у інтеркультурній комунікації відіграє інший аспект фізичного простору – музеї, концертні та виставкові зали. Вони, *по-перше*, є акумуляторами величезного масиву інформації, зазвичай багатокультурницької, а *по-друге*, – провідником цієї інформації до споживачів – відвідувачів таких установ, які, у свою чергу, не завжди є моноетнічними (монокультурними), навпаки, частіше поліетнічними (полікультурними). Завдяки високій ефективності візуального мистецтва й організаційним можливостям цих закладів розширюється поле доступу до культурних надбань (поліетнічної спадщини) різних народів й формуються підвалини усвідомлення спільності того чи того простору (місцевого, регіонального, у межах країни, європейського) й необхідності взаємодії у ньому. Щоправда, тут присутні моменти, які можуть викликати й протилежні тенденції. Негативні епізоди в історії тих чи тих народів, відтворені у мистецтві, особливо пов'язані з неприязним ставленням до інших народів, нерозуміння (а звідси й несприйняття) символів (кодів) інших культур може вести до певної автаркії й протиставлення культур. Цьому процесу, безумовно, сприяє ще одна особливість функціонування аспекту фізичного простору, адже при спілкуванні з творами мистецтва, зазвичай, присутні індивідуальні характеристики, різні точки зору, різне, й не виняток, протилежне сприйняття одного й того ж твору. У такій ситуації велике значення має інформаційно-просвітницька робота, здатна показати ситуативність (зумовленість наявності негативних явищ, у тому числі й у взаємодії різних народів, обставинами того чи того історичного часу) відповідних феноменів й зняти тягар відповідальності з сучасних учасників

процесу взаємодії. Власне, такий підхід є досить таки ефективним у подоланні перешкод на шляху до порозуміння й безконфліктного співіснування у межах того чи іншого аспекту фізичного простору.

Цікавим феноменом у інтеркультурному спілкуванні є віртуальний компонент фізичного простору – засоби масової інформації. У цьому просторі здійснюється непрямий (опосередкований) обмін інформацією, а, отже, і опосередкований діалог. На думку В.Борисова, оригінальність засобів масової інформації виявляється, передусім, у тому, що «вони відтворюють культурне розмаїття суспільства, вони вводять культуру у контекст повсякденного життя й таким чином можуть забезпечити платформу для існування різноманітних перспектив, з якими їхні читачі, глядачі, або ж слухачі не мають можливості контактувати щодня» [15, с. 186]. Дійсно, газети, журнали, спеціальні друковані видання, радіо- та телепередачі, з одного боку, містять інформацію про різноманітні культури й народи, які мешкають не лише у межах однієї держави (за В. Борисовим) – етнополітичного організму [15, с. 345], але й інших країнах, з відмінною історією, культурою, а з другого, – формують можливості безбар'єрного спілкування (нехай і віртуального) носіїв різних культурницьких традицій. І ще одна, дуже важлива, особливість віртуального простору інтеркультурного діалогу – нові комунікаційні можливості дозволяють учасникам вступати у діалог й вести його практично не докладаючи великих фізичних зусиль та не несучи великого психологічного навантаження, яке властиве безпосередній взаємодії. З часом віртуальний простір інтеркультурного діалогу, на нашу думку, буде набирати все більшої ваги. У цьому переконує стрімке зростання популярності комп'ютерних, медіатехнологій й доступності, як у плані користування різноманітними сайтами, веб-сторінками й форумами, так і у плані створення таких за власною ініціативою. Така ситуація веде до розширення співробітництва й діапазону спілкування й наповнення інтеркультурного спілкування новим змістом.

Особливістю міжкультурної освіти є відкритість до інших. Знайомство з проблемами «Іншого» та його поглядом на світ формує толерантність до різноманітності. Поява цього нового погляду на освіту в культурно різноманітному суспільстві є важливою моделлю міжкультурної освіти. Коріння міжкультурної педагогіки можна знайти в німецькій педагогіці для іноземців. У середині 1980-х років німецька педагогіка для іноземців була переорієнтована на педагогіку, спрямовану як на групи меншин, так і на більшість у суспільстві. Ця зміна мала на меті підкреслити необхідність інтеграції співіснуючих культур, але не через асиміляцію чи поглинання меншості більшістю. На становлення міжкультурної освіти свій відблиск накладає негативний досвід мультикультурної освіти та її численні невдачі в соціальній практиці, які не відповідали очікуванням німецького суспільства.

Польський професор Єжи Нікіторович в одній зі своїх публікацій відповів на питання, чим відрізняється мультикультуралізм від міжкультурності. Він писав, що «мультикультуралізм – це факт, а міжкультурність – завдання. «Мультикультуралізм – це не що інше, як зустріч культур, свідками якої, насамперед, учасниками, ми є. Однак самої зустрічі недостатньо, щоб говорити про міжкультурність. Щоб стати міжкультурним суспільством – треба над цим працювати» [210, с. 66].

Контакт з іншою культурою часто призводить до стереотипів і упереджень, які є спрощеним уявленням про групу людей, якій ми приписуємо певні психологічні чи етнічні особливості. Стереотипи можуть призвести до упереджень, а потім до дискримінації, тому міжкультурність вимагає певних рішень. Завдання міжкультурної освіти – розробити перевірений метод інтеграції багатьох культур в одне середовище. Реалізація цього завдання можлива шляхом створення іміджу європейця, чие життя, а отже і діяльність, засновані на повазі до кожної людини, незалежно від її культурної, релігійної чи етнічної приналежності. На жаль, у більшості країн люди керуються упередженнями та стереотипами щодо знання про інші

культури. Тому міжкультурна освіта сьогодні вкрай важлива. Упередження та стереотипи дуже ускладнюють сприйняття реальності, що нас оточує. Відсутність освіти, зорієнтованої на пізнання цінностей різних культур, може призвести до поширення упереджень, які передаються в процесі соціалізації, зумовлюють появу стереотипів, призводять до дискримінації та стигматизації індивідів й соціальних груп, що характеризуються несхожістю. На думку Є. Нікіторовича: «Лише освіта здатна формувати прагнення та мотивації, робити людей щасливими, усвідомлюючи їх можливості та орієнтуючи їх на позачасові, гуманістичні й загальнолюдські цінності. Лише колективні зусилля можуть чогось досягати і досягти» [210, с. 71].

Німецький науковець Дж. Болтен трактує міжкультурну освіту «як освітньо-розвивальний процес, в результаті якого виникають культурні віддалення і зближення між двома культурами (рідною та іноземною) та з'являється щось нове – «третя культура», або «міжкультура» [189, с. 25]. На його думку, саме «третя культура» визначається новим поглядом на власне існування, власну особистість, розташування між рідною та іноземними мовами, вона дозволяє пізнати власну культуру краще, з різних позицій, розгледіти її очима іноземця. «Головними компонентами інтеркультурної компетентності, – вважає Дж. Болтен, є: *ставлення до іншої культури*: зацікавленість та відкритість до нового, готовність відмови від упередження щодо іншої та рідної культур; *знання*: про рідну та іноземну культури, про загальні процеси взаємодії особистостей та соціального взаємозв'язку, наявність паралінгвістичних засобів навчання, інформативність про соціальні групи; *вміння інтерпретації та співвідношення*: здатність інтерпретувати події й документи іншої культури, пояснювати та порівнювати їх із рідною культурою; *вміння відкривати і взаємодіяти*: опанування нових знань про культуру, вміння користуватися ними в умовах комунікації та взаємодії в реальному часі; *критичне усвідомлення культури і політична освіта*: вміння критично і на основі критеріїв давати оцінку світогляду, діяльності й

результатам діяльності, які притаманні як власній, так й іноземній культурі [189, с. 33].

За словами Т. Левовіцького, міжкультурна освіта – це певна модель соціальної, культурно-освітньої діяльності, пріоритетами якої є пізнання один одного, розуміння та збагачення культур та людей, які їх створюють. Інтеграція багатьох культур може зменшити страх перед «чужими» та протидіяти упередженням. Іншим важливим терміном є *«аккультурація»*, тобто входження в інше культурне коло. За однією з існуючих моделей, воно може мати різні форми: відокремлення (переважання власних зразків), інтеграція (поєднання), асиміляція (переважання нових зразків) або маргіналізація (декультурація), тобто втрата власної ідентичності за відсутності ідентифікації з приймаючою культурою [208].

Особливий акцент робиться на участі молоді з особливими потребами, тобто тих, хто через соціальні, географічні, медичні чи економічні причини має обмежений доступ до інформації, освіти та культури. Мета програми інтеркультурної освіти: подолання бар'єрів, упереджень та стереотипів серед молоді, підтримка її мобільності та сприяння активній громадянській позиції. Прикладом такої діяльності є програма варшавського Центру європейських студій Східного партнерства «Молодь у дії», яка підтримує проекти, що впливають на розвиток особистості молодих людей та набуття ними нових навичок.

Ще одним прикладом заходів за цією програмою є циклічний молодіжний обмін та численні молодіжні ініціативи. Проєкт «Молодь у демократії» сприяє участі молоді в громадянському житті на місцевому, національному та міжнародному рівнях і є гарним прикладом впливу міжкультурної педагогіки на руйнування стереотипів. Характерні норми, цінності, що формуються в процесі міжкультурної освіти, що руйнують расові упередження, повинні сприйматися як культурні групи або субкультури. На нашу думку, засвоєння культур можливе лише із залученням

педагогів, починаючи з дошкільної освіти. Знайомство дітей з полікультурним світом означає набуття міжкультурних компетенцій з раннього віку. Єжі Нікіторович наголошував: «саме процес соціалізації та вплив первинних груп: сім'ї, групи однолітків, місцевої спільноти служать впростанню в існуючі цінності та норми» [210, с. 70].

Компетентність у процесуальних аспектах проявляється як інтегративна інтелектуальна якість та характеризується теоретичною підготовленістю фахівця до здійснення трудових функцій. Змістові аспекти розкриваються в особистісних якостях, що визначають прояв індивідуального інтелекту у професійній діяльності. Розглядаючи компетентність як якість особистості, психологи зазвичай виділяють дві складові: перша визначається знаннями, навичками та вміннями, друга – мотивацією. Це характерно і для професійної діяльності.

В залежності від характеру та умов здійснення діяльності - знання, вміння і навички можуть відігравати різну роль. При зміні зовнішніх обставин, коли людині доводиться вступати у нові відносини із середовищем, вирішувати нові завдання, чільне місце належить умінням. Вони і є, зрештою, результативним показником теоретичної підготовки людини до професійної діяльності.

Транскультурна компетентність сьогодні є незамінним фактором, який допомагає людям мігрувати з однієї культури в іншу в соціальному функціонуванні. Ця компетентність надає практичну допомогу у функціонуванні в умовах, відмінних від материнської культури.

Вперше префікс «транс-» до «культури» додав у 1940 р. кубинський антрополог Фернандо Ортіс, який написав книгу про формування кубинської культури «Кубинський контрапункт тютюну та цукру». Тоді культурний обмін між метрополіями і колоніями зазвичай описували терміном «акультурація»: тобто передача вищої культури колонізаторів недостатньо розвиненим колоніям. Ф. Ортіс небезпідставно припустив, що це дуже проста

модель: хоч Куба і була багато століть іспанською колонією, вона не стала Іспанією в мініатюрі, а створила свою власну унікальну культуру зі змішанням іспанських, місцевих та африканських елементів – за рахунок численних чорношкірих рабів.

За часів Ф. Ортіса до них ще додався сильний і всебічний вплив США, який, правда, як ми знаємо, незабаром різко обірвався. Таким чином, культурний процес на Кубі, за Ф. Ортісом, був не акультурацією місцевого населення, а транскультурацією – народженням чогось нового.

У своїй роботі вчитель музичного мистецтва має розвивати комунікативні здібності учнів, навчити встановлювати позитивні стосунки в групі. З часом вчитель навчає своїх учнів пізнавати інші культури. Не слід забувати, що формування ставлення толерантності, а отже, і поваги до Іншого є вирішальним у транскультурній освіті.

Не менш важливою складовою транскультурної компетентності може бути стратегія акультурації учня та його батьків – іммігрантів. Тому досвід поляків із міграційним досвідом, представників культури меншин, гостей – може бути результатом інтеграційної політики держави, яка, у свою чергу, значною мірою залежить від особливостей самого суспільства. Щоб зрозуміти складний хід акультурації, варто розглянути фактори, які впливають і формують її. Однією з них є демографічні характеристики суспільства. Робота вчителя в полікультурному освітньому середовищі часто є дилемою щодо належної поведінки та її інтерпретації. Вчитель має бути обережним, щоб не образити дітей та батьків поведінкою, незвичною для даної культури.

Сформована транскультурна компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва може допомогти сім'ям, які приїжджають з рідної країни, які відчувають себе відчуженими та часто змаргіналізованими. Важливо, щоб діти, які зобов'язані навчатися в школі, окрім проблем з адаптацією, не мусили боротися з відчуттям стигматизації «Чужого».

Важливо розумно втрутитися в цей процес, зламати його і перетворити стигматизацію на прийняття «Іншого».

1.2. Транскультурна освіта як соціокультурна проблема у працях українських та зарубіжних учених

Феномен переміщення людей по всьому світу, добровільного чи примусового (як українців у період після повномасштабного вторгнення РФ) є і триватиме, незалежно від супутніх соціальних емоцій. Іммігранти, які прибувають до європейських країн, – часто це можуть бути люди, які зазнають насилля чи переслідування. Країни Європи, що розвиваються, страждали і продовжують страждати від дефіциту робочої сили, особливо в період демографічних труднощів і швидкого економічного розвитку, стали для багатьох можливістю для кращого та безпечного життя.

У контексті вищевикладеного в останні роки виникла значна проблема, наростаючий процес міграції, тобто переміщення населення в небачених масштабах, викликає багато суперечок і непорозумінь. Сформувалися аномальні умови мультикультуралізму, народилася проблема порозуміння і розуміння різних культур на певній території, проблема адаптації, культивування традицій, засвоєння, соціального спілкування, взаємних упереджень, очікувань, стереотипів, ксенофобії.

Культурна антропологія наголошує, що культура – це спосіб життя, сформований поколіннями і загальний для всіх їх представників, і тому включає знання, вірування, мистецтво, літературу, мораль, право, звичаї, спільну історію. Певним чином, у міжкультурної освіти існували серйозні проблеми, пов'язані з інтеграцією та акультурацією іммігрантів. Зараз ми спостерігаємо, що іммігранти часто приїжджають на короткий час і вимушено йдуть далі.

Виходячи з того, що мультикультуралізм є фактом, а інтеркультуралізм є завданням, дуже важливим виховним завданням в умовах відродження та зростання придушеної манії величі, прояву агресії, дискримінації та тероризму, важливо прагнути до досягнення гуманістичних цінностей, загальнолюдських цінностей. Процес освіти не нав'язує, а допомагає розпізнати себе та допомогти у розпізнанні інших через переживання, консолідацію, переживання та сенсифікацію. Багатокультурні суспільства є наслідком розвитку цивілізації. Сучасний мультикультуралізм багатфакторний і багатогранний, і його можна розуміти територіально, в контексті чинності; поступово, в контексті відокремленості, що виникає, відродження етнічних і національних рухів, виникнення нових, незалежних держав, а також у контексті міграції та триваючих процесів демократизації, що викликало відчуття відокремленості та створення власного «я».

Політика Європейського Союзу чітко проголошує принцип солідарності між державами-членами та їх спільну відповідальність і у фінансовому плані. Легальна міграція в Європейському Союзі точно визначає умови в'їзду, перебування та возз'єднання сімей громадян. Держави-члени залишають за собою право визначати розміри припливу мігрантів з інших країн. ЄС створює умови і вживає заходів для сприяння інтеграції громадян третіх країн. Важливими є також заходи щодо запобігання нелегальній імміграції та зменшення її шляхом проведення ефективної політики повернення й дотримання основних прав людини. Стаття 79. Спільна імміграційна політика. У ній сказано: «Головною метою Європейського Союзу є проведення сучасної європейської міграційної політики, заснованої на єдності та солідарності. Її завдання – забезпечити рівне ставлення як до легальних, так і до нелегальних мігрантів» [109]. Стаття 80. Функціонування ЄС підкреслює, що існує: «Принцип солідарності та справедливого розподілу відповідальності за прикордонний контроль, надання притулку та імміграційну політику» [109].

У березні 2014 року Європейська комісія опублікувала нове повідомлення, в якому представила свій майбутній порядок денний внутрішніх справ «Відкрита та безпечна Європа: зробити це». Відповідно до ст. 68 ДЄС, Європейська Рада виклала у своїх висновках від 26 і 27 червня 2014 року «стратегічні настанови щодо законодавчого та оперативного планування у сфері свободи, безпеки та правосуддя» на період 2014-2020 років. Цього разу це була не просто програма, а рекомендації, спрямовані на модифікацію, метаморфозу, впровадження та консолідацію існуючих правових інструментів та заходів. Вони підкреслюють необхідність вироблення загального підходу до проблеми міграції, захисту людей, які потребують допомоги, боротьби з нелегальною міграцією та ефективного контролю кордонів [109].

Проблеми, пов'язані з міграцією, створили нові виклики та задали напрям у сфері міжкультурної освіти. Протягом багатьох років Рада Європи бере участь у акціях, які пропагують цінності, закріплені в Європейській конвенції про захист прав людини і основоположних свобод (1950-1952), вона закликає до міжкультурного та міжрелігійного діалогу. Справа в тому, що відсутність культурної толерантності, незнання власної культури і спадщини, а також культури інших є зручним підґрунтям для розвитку тероризму та воєн. Протидія расизму, експлуатації, нетерпимості та політики деяких країн може позитивно вплинути на напрями дій і політику урядів.

У 1984 році Європейська комісія вперше використала поняття «міжкультурність» і звернула увагу на необхідність поширення міжкультурної освіти на всю шкільну спільноту. Така освіта спрямована на виховання поваги та взаєморозуміння між усіма студентами, незалежно від їхньої культурної, мовної чи релігійної приналежності. Молоді люди повинні відкривати та пізнавати сусідні культури, чим вони відрізняються і що їх пов'язує, щоб побачити їх багатство та різноманітність, досягнути набути знання, а отже, зробити продуманий вибір.

Рада Європи та уряди держав-членів Європейського Союзу у відповідь на проблеми расизму та ксенофобії затвердили освітні програми, що мають забезпечити умови для повноцінного розвитку всіх учнів, сприяти усуненню стереотипів, боротися з расистськими настроями, сприяти інтеграції студентів, повазі до всіх людей, незалежно від їх етнічного та культурного походження і релігійних вірувань. У Європейському парламенті наголошують, що системи освіти покликані не лише надати молодих людей кваліфікаціям, що відповідають потребам ринків праці, а й однаково зміцнювати, розширювати та захищати національні меншини. Пробудження розуміння культурного різноманіття та розвиток поваги до інших людей спонукатиме молоде покоління до толерантності, боротьби з упередженнями і це зменшить процес людської дискримінації. Реалізація цих припущень вимагає нової освітньої політики та нової рефлексії. Доказом послідовності ЄС у сфері міжкультурної освіти є освітні програми.

Наприклад, програма «Сократ», яка розпочалася у 1995 році, програма «Навчання протягом усього життя», а також програма «Молодь», підтримують проекти, пов'язані з міжкультурною освітою, шкільною інтеграцією всіх учнів з мігрантським походженням та соціальною інтеграцією молоді.

Сьогоднішній день ставить перед системою освіти держав-членів нові виклики, пов'язані як з боротьбою з неуспішністю в школі (як важливий елемент у боротьбі із соціальним відчуженням), а також необхідністю покращення та диверсифікації освітньої пропозиції. Ми звертаємо увагу на бажання інтегрувати всіх студентів, надаючи їм рівні можливості для оптимального успіху, зберігаючи при цьому їхню специфічну культурну ідентичність. Сьогодні, в часи посилення глобалізації та демографічних змін, успішна інтеграція іммігрантів у суспільство продовжує визначати економічну конкурентоспроможність Європи та ставить перед багатьма країнами виклик.

Для іноземців, які підлягають обов'язковому навчанню, дипломатична чи консульська установа країни їх походження або культурно-освітнє об'єднання певної національності можуть організувати в школі (за погодженням з директором школи та за згодою керівного органу), мовні курси та гуртки, які працювали б з культурою країни походження школярів.

Наприклад, теоретично польські школи відкриті для прийому та навчання дітей з України, хоча практика показує, що багато закладів погано справляються з мультикультуралізмом. У Польщі кожна дитина має право на освіту, кожна дитина, в тому числі та, яка не має польського громадянства, але проживає в нашій країні. Так само, як і польська дитина, кожна українська дитина має право на освіту, поки їй не виповниться вісімнадцять. Це право гарантується Конвенцією про права дитини та Конституцією Республіки Польща у ст. 70. Діти молодшого віку мають право на безкоштовну дошкільну освіту. Присутність іноземців у польських школах регулюється насамперед Законом про систему освіти від 7 вересня 1991 р. та Постановою Міністерства національної освіти про доступ дітей-іноземців до дитячих садків, шкіл та навчальних закладів від 2001 р. Тим не менш, освіта іноземців вже є викликом для Польщі, тому що кількість мігрантів і біженців у Польщі буде рости. У Польщі впроваджено інтеграційну систему навчання мови країни перебування. Полягає вона в безпосередній інтеграції, тобто діти-іноземці беруть участь у шкільній діяльності, незалежно від рівня знання польської мови.

Пропонуються додаткові, безкоштовні мовні заняття, організовані після уроків. Таку систему освіти застосовували й інші європейські країни (Австрія, Угорщина, Італія, Португалія, Великобританія). Інше рішення прийняли Румунія та Німеччина. Їхні діти вчаться в окремих класах (т. зв. підготовчі класи). Це навчання передбачає, що діти-іммігранти навчаються в окремих класах до тих пір, поки не оволодіють мовою комунікативно і не будуть готові до активної участі без особливого стресу. Цей процес займає

близько дванадцяти місяців. Минулого року набули чинності кілька важливих змін, що регулюють освіту іноземців.

Практика показує, що вчителі не мають досвіду та не мають професійних знань щодо навчання дітей-іноземців. Вони часто ігнорують проблеми та труднощі й залишають їх без особливої участі на плечах дітей. Дуже важливо залучити батьків іноземних учнів до життя школи, щоб вони відчували себе зрозумілими, прийнятими, підтримували школу своєю діяльністю та ідеями.

Варто пам'ятати, що кожна культура має свої культурні відмінності. Саме ці культурні відмінності означають, що в багатьох країнах цінність освіти, посаду вчителя чи батьків розуміють інакше, ніж у рідній країні. Вони існують у світі культур, де освіта не має цінності. Така дитина в новій країні стоїть перед дилемою, не розуміє, як поводитися? Чи варто жити відповідно до цінностей та ідеологій рідної культури чи прийняти цінності та норми країни перебування? Багато іноземців борються з такими проблемами. Найкращий спосіб дати іммігрантам хороший старт – це надати їм відчуття безпеки. Це дозволяє їм підтримувати хороший психічний стан і відчуття самовизначення.

Отже, відсутність знань про мультикультурні спільноти призводить до мислення, заснованого на стереотипах, а це дуже негативно впливає на соціальні контакти. Варто пам'ятати, що політику та всю суспільну діяльність, підкріплену стереотипами, слід модифікувати, шукати нові рішення та ідеї, бо лише тоді ми побудуємо відкрите, дружнє та толерантне суспільство. Навчімося слухати і дивитися, і побачимо красу цього світу, позбудемося зла, що затопило весь народ. Домінуючою тенденцією є зростання значення освіти у світі у глобальному масштабі. Ми прагнемо створити суспільство та економіку, засновану на знаннях і навичках. Сьогодні ставить сильний акцент на неперервному навчанні, спрямованому на збагачення знань, розширенні професійних навичок,

підвищенні фахової компетентності та кваліфікації. Останнім часом нам подобаються зміни, що відбуваються у суспільстві. За цими тенденціями виникає потреба в удосконаленні професійної підготовки, робочих ресурсах, але найбільше – у постійному навчанні.

Прошли ті часи, коли після закінчення навчання ми могли покладатися на знання, отримані в школі, до кінця життя. В даний час наш розвиток і кар'єра залежать від вміння постійно засвоювати нові знання. Здатність адаптуватися до нових завдань залежить від вашої здатності вчитися. Майбутні покоління повинні досягти цієї навички через шкільну освіту. Це означає, що школа повинна вчити вчитися, хороша освіта сприяє набуттю нових навичок і життєвої мудрості. Приділялася увага освіті жінок, яка стала викликом глобальному суспільству.

Знову термін «транскультурність» вийшов на авансцену наукових публікацій у західних країнах лише по закінченню холодної війни, а програмного значення набув уперше на початку дев'яностих років 20 сторіччя завдяки німецькому філософу Вольфгангу Вельшу. На відміну від Ф. Ортіса, В. Вельш говорив не про «транскультурацію», а про «транскультурність», тобто не про процес, а про стан, причому поширював його на весь світ [223]. У той час багато інтелектуалів намагалися знайти новий спосіб опису світу після того, як впала чітка і зрозуміла схема протистояння двох систем. Серед них концепція «кінця історії» Френсіса Фукуями, «зіткнення цивілізацій» Семюеля Хантінгтона, «концепція транскультурності» В. Вельша.

За В. Вельшем, до кінця ХХ століття переплетення та взаємопроникнення культур стало настільки всеосяжним, що вже неможливо провести між ними чіткі межі та однозначно визначити свою індивідуальну ідентичність. Він протиставив ситуацію транскультурності трьом іншим моделям – ідеї окремих ізольованих культур, інтеркультурності та мультикультурності. На двох ключових моментах

концепції В. Вельша – подолання ізолюваності культур та перенесення уваги з них самих на зв'язки між ними – ґрунтується транскультурний підхід до наукових досліджень, який поступово затверджується у західних університетах [223].

Сучасні транскультурні дослідження, відштовхуючись від ідей Ф. Ортіса та В. Вельша, водночас критикують їх. Насамперед критику викликають два взаємопов'язані моменти: концепція В. Вельша виглядає, по-перше, занадто статичною, а по-друге, помилково відноситься лише до сучасності. По суті, термін «транскультурність» можна назвати синонімом більш поширеного терміну – глобалізації. Однак транскультурний підхід полягає в тому, що культури не просто перестали бути ізолюваними в якийсь момент – вони не були такими ніколи. Транскультурні процеси у сучасному світі зумовлюють зміни у підготовці майбутніх вчителів музичного мистецтва. М. Ткач вважає, що у сучасній вищій мистецькій освіті дедалі частіше порушуються традиційні метафізичні питання, які потребують і передбачають розуміння. «Онтологічний момент «вмонтованості» музичної освіти в соціальну реальність сприяє становленню особистості, як суб'єкта культури, її причетності до духовних цінностей, що відповідає ціннісно-смісловому призначенню процесу підготовки майбутнього вчителя музики» [162, с. 229].

Отже, транскультуралізм – скоріше це не ідеологія, а певна призма, оптика, спосіб мислення. Ця оптика відштовхується від простої ідеї про те, що культури є неоднорідними за мовою та етнічним походженням. Вони розділені межами, що постійно змінюються внаслідок інтенсивних контактів та взаємодії. Приймаючи такий спосіб мислення, можна поглянути з транскультурного погляду і на історію, і на сучасність, і на мистецтво, й на масову культуру.

1.3. Характеристика моделей транскультурної, кроскультурної та інтеркультурної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах сучасних соціальних викликів

У Новому словнику іншомовних слів «модель» означає зразок, який є стандартом (еталоном для масового відтворення, те, що тип, схема, парадигма, структура тощо) [115, с. 545]. Модель відображає будь-яке системне дослідження пов'язане з встановленням залежності: вплив – результат. Дія подається на вхід системи, результат фіксується на виході. Функціональні (феноменологічні) властивості моделі характеризуються перетворенням, яке є функціональним описом системи. Інформаційний опис є організацією системи як здатність визначати перспективу її розвитку. Структурні властивості систем визначаються характером та стійкістю відносин між її компонентами. Моделювання, поряд із системним аналізом та синтезом, є одним з провідних методів наукового дослідження. Одним із видів уявної моделі є образно-процесуальна модель, що представляє собою сукупність уявлень про реальний та прогнозований стан об'єкта діяльності, а також про цілі та способи реалізації цієї діяльності. З огляду на вищесказане, вважаємо за необхідне представити найбільш популярні моделі освіти, розроблені німецькими антропологами та культурологами, серед яких модель «Культурного шоку» К. Оберга, модель міжкультурної сенситивності М. Беннета, модель міжкультурної комунікативної компетентності М. Байрама, модель кроскультурної підготовки Чжан Вей та інтегрована модель транскультурної компетентності Д. Рейманна. Ці моделі відтворюють основні елементи та функціональні характеристики міжкультурних, кроскультурних і транскультурних комунікативних процесів. Розглянемо кожну з моделей детальніше.

У 1960 році німецьким антропологом К. Обергом була розроблена модель «Культурного шоку» (das Kulturschock-Modell). Вона є підґрунтям

для інших моделей міжкультурної освіти. «Згідно концепції К. Оберга, – підкреслює Н. Воронкова, – сутність культурного шоку – це конфлікт старих і нових культурних норм й орієнтацій (старих, властивих індивіду як представнику того суспільства, яке він покинув, і нових, які показують суспільство, в яке він прибув). Власне кажучи, «культурний шок» – це конфлікт двох культур на рівні індивідуальної свідомості» [35]. Як зазначає Н. Воронкова, «Ми боїмось втратити ті цінності, з якими ми зрослись, з якими ми звикли ототожнювати самих себе... Страх перед «Чужим» часто поєднується зі страхом перед всім новим. Людину лякає будь-яка новизна, хочеться знаходитись у знайомому колі звичок, органічно неприємно перебудовуватись, пристосовуватись до нових умов, до всього, що загрожує вивести із загальної рівноваги» [35].

Німецький науковець А. Ерл дає такі характеристики культурному шоку:

1. Емоційна напруга викликана необхідністю психологічної адаптації.
2. Почуття втрати і суму через відсутність близьких або знайомих людей, звичних предметів побуту, зміна статусу тощо.
3. Небажання комунікувати з новою культурною групою, відчуття неприйняття новим оточенням.
4. Плутанина в минулих і теперішніх соціальних ролях, ідентичності, цінностях, розчарування в ролевих очікуваннях.
5. Почуття стурбованості, тривоги, подекуди відрази або обурення від спостереження за культурними відмінностями.
6. Відчуття своєї безпорадності від нездатності пристосуватися до нового культурного середовища [196, с. 13].

На думку А. Ерла, існує чотири фази культурного шоку: медовий місяць (бурхливі емоції, цікавість, сприйняття позитивного в новій культурі, криза (пригнічення через незнання нової культури, її традицій, самозвинувачення у власній неспроможності), одужання (реінтеграція

минулих орієнтирів, бажання зрозуміти іншу культуру, спроби функціонувати в ній), інтеграція (бікультурність, зростання тенденції прийняття манери міжкультурної поведінки) [195, с. 12-14].

Таким чином, культурний шок – це важлива складова культурної динаміки, яка сприяє оновленню традиційних культурних систем за рахунок «вторгнення» іншопольованих елементів, позбавляє однозначності культурні стандарти, стимулює інноваційну активність за допомогою синтезу різних культурних практик та культурних традицій та впливає на зміни соціальної структури суспільства. Тому знання традицій та норм іншої культури сприяє міжкультурній комунікації та формуванню транскультурної комунікативної поведінки.

Дослідник М. Беннет пропонує *модель міжкультурної сенситивності*, в якій акцентує увагу на сприйняття та тлумачення культурних відмінностей на чуттєвому рівні. Автор пропонує шість стадій міжкультурної сенситивності: заперечення, захист, применшення, сприйняття, адаптація, інтеграція. Перші три стадії описують етноцентричні етапи розвитку (уявлення про власну культурну спільноту, як головну), останні – етнорелятивістські (існування з іншими етнічними культурами, їх прийняття). Ця модель є динамічною та унікальною, адже зосереджується не лише на фіксованих стадіях розвитку, а й на змінах, що відбуваються з особистістю на рівні кожної стадії [188].

Наступною розглянемо *модель міжкультурної компетентності М. Байрама*. Ця модель, розроблена у 1997 році німецьким вченим М. Байрамом, стала виразним доповненням стратегії формування міжкультурної компетентності. У ній науковець об'єднує між собою на вольовому, етичному, афективному та когнітивному рівнях часткові компоненти. Центральним цільовим виміром саме інтеркультурної освіти в цій моделі є компетентність до відповідальних дій. Окрім цього модель пропонує зміну можливих локацій навчання, наприклад інтеграція

аудиторної та «польової» роботи. Хоча аудиторна робота є цінним простором для отримання системних знань, обміну думок, роздумів, вона не відображає культурні умови реального часу. Автор справедливо зазначає, що залучення позааудиторного навчання має вагоме значення у розвитку транскультурної компетентності, адже для її формування студент має зануритися у культурне середовище, здобути емоційний досвід безпосередньо в контакті з цим середовищем. На прикладі мистецької освіти – це відвідування студентами концертів, фестивалів, заходів, що демонструють здобутки як рідної, так й іноземної етнічної культури. Такий досвід сприяє розкриттю комплексу особистісних позицій, інтелектуальних навичок та соціальної чутливості, які рідко формуються в аудиторних умовах. Означена модель поєднує навички, знання та цінності як найважливіші компоненти успішної міжкультурної взаємодії. За М. Байрамом, формування міжкультурної компетентності – «це навчання методам аналізу міжкультурної комунікації, які б допомагали орієнтуватися в неочікуваних ситуаціях, які відображають суспільство не тільки крізь призму культури домінуючої еліти» [191, с. 85].

М. Байрам (M. Byram) до структури міжкультурної компетентності відносить такі компоненти:

- «здатність долати непорозуміння, що виникають у процесі міжкультурної взаємодії;
- здатність пояснювати помилки міжкультурної взаємодії;
- бажання та готовність відкривати нове;
- здатність отримувати знання про іншу культурну дійсність та використовувати їх, проникати в іншомовну культуру;
- здатність установлювати й підтримувати зв'язок між рідною та іншомовною культурою;
- прийняття специфіки чужої культури, критично оцінювати свою;
- допитливість і відкритість у ставленні до інших індивідів;
- готовність приймати інші думки;

- здатність визначати рівень етноцентризму;
- здатність до подолання етноцентричних установок і забобонів» [191, с. 43].

Поетапне оволодіння кроскультурною компетентністю майбутніми учителями музичного мистецтва пропонується в рамках розробленої китайським дослідником Чжан Вей (Zhang Wei) **моделі інтенсивно-комунікативного музичного навчання засобами цифрових технологій** за таким алгоритмом навчальної діяльності: «*презентація* (введення навчальної інформації та інноваційних функціональних форм освітнього середовища) – *активізація* навчально-пізнавальної, художньо-творчої та дослідницької діяльності (закладення основ професійно зорієнтованого спілкування) – *реактивація* (формування кроскультурної компетентності студентів на комунікативному та соціокультурному рівнях, конгруентна ідентичним рівням творчої самореалізації особистості студента) – *кроскультурна комунікація* (міждисциплінарна інтеграція крізь призму міжособистісної та міжкультурної взаємодії) – *контроль* (самоспостереження, самоаналіз, самооцінка, самокорекція, взаємо- та самоконтроль в умовах виникнення нових культурних кластерів)» [226, с. 17-33].

Перейдемо до розгляду моделі формування транскультурної компетентності. Вчений Д. Рейманн пропонує **таку модель транскультурної компетентності**: «Це багаторівнева, інтегрована модель, в якій неперервність країнознавства, міжкультурності й транскультурності відображають прогрес індивідуального навчального процесу: країнознавство, міжкультурна і транскультурна (комунікативна) компетентності не суперечать одна одній, а навпаки, доповнюють одна одну такою мірою, як і знання соціальної орієнтації для формування транскультурної компетентності» [213, с. 56]. Це означає, що у значенні трансдиференціації – пізнання інших та самих себе «не може заперечити відмінності так само, як розуміння, котре, як правило, стає пізніше передумовою формування

транскультурної компетентності й формування навичок спілкування через культурні та мовні зв'язки» [213, с. 77]. Навчальний процес згідно цієї моделі має відбуватися в такій послідовності: «полікультурна підготовка – міжкультурна підготовка – транскультурна підготовка». Міжкультурна й транскультурна підготовка можуть відбуватися одночасно, але на основі ґрунтовного соціокультурно зорієнтованого навчання. На думку Д. Реймана, «Знання соціокультурної орієнтації в основному стосуються когнітивного виміру між- і транскультурних компетентностей, а остання – продовжує мати один емоційно-афективний та пов'язаний із дією конативний компоненти. Разом із тим, афективний компонент, як правило, відіграє роль більше внутрішнього ефекту з погляду становлення особистості, яка в основному розвивається завдяки іноземному розумінню, в той час як конативний вимір слід розуміти насамперед як зовнішній ефект, що веде до спілкування у взаємодії з комунікантом» [213, с. 15].

Транскультурну компетентність ми розглядаємо як інтегровану професійно-особистісну характеристику майбутнього фахівця, яка базується на професіоналізмі, охоплює здатність забезпечувати діяльність особистості у будь-якому середовищі за рахунок внутрішньої готовності до ефективної взаємодії та швидкої адаптації, трансформацію ціннісних орієнтацій, що забезпечують толерантне ставлення до представників інших соціальних груп, національностей, релігійних конфесій під час транскультурної комунікації та володіння транскультурним музичним репертуаром.

Передусім для формування транскультурної компетентності необхідно залучати майбутніх фахівців до участі в комунікативно зорієнтованій діяльності. Доцільним можна вважати залучення студентів до аналітичних, конструктивних та ігрових ситуацій, по можливості з участю представників різних культур. Поряд із традиційними видами роботи формуються професійні навички майбутнього вчителя музичного мистецтва – аналіз музичних творів, участь у дискусіях, написання тез, електронна презентація з

доповіддю. Крім того, позааудиторна робота (доповіді на науково-практичних студентських конференціях, перформанси, участь в концертах, відвідування фестивалів сприяє творчому самовираженню студентів, дослідницькому пошуку, формуванню якісного музичного смаку, сценічній адаптивності тощо.

Таким чином, об'єктивна вимога часу – транскультурна підготовка студентів – обумовлена необхідністю кореляції освіти з сучасним рівнем знань про світ і людину, вимогами до сучасної освіченої людини, реаліями сучасного світу і культури в інформаційному суспільстві. Розглядаючи транскультурну освіту крізь призму модернізації сучасної освітньої системи України і Китаю, вважаємо за необхідне звернути увагу на злиття індивідуального й культурного сенсів професійної діяльності, що супроводжується своєрідною організацією проявів єдності особистості педагога і освітнього простору, де вчитель виступає суб'єктом набуття професійного покликання з метою взаємозумовленого оновлення професійно-педагогічної якості його особистості й трансфесіоналізацією педагогічної дійсності.

Висновки до першого розділу

У розділі представлені теорії та наукові концепції, що породжують поняття: мультикультуралізму, міжкультурності, кроскультурності та транскультуралізму. Звідси виникає потреба розпізнавати їх означення, підходити до них цілісно й порівняльно, а також розмірковувати про їх відмінність і спільність, сфери значення в педагогічному дискурсі.

Узагальнення численних наукових джерел дало підстави розглядати унікальність впливу мистецтва на формування транскультурної компетентності студентів, їхньої художньої картини світу, вдумливого ставлення до навколишньої дійсності. Транскультура – це нова сфера

культурного розвитку за межами національних, професійних та інших культур, що долає замкнутість їхніх традицій, мовних та ціннісних детермінацій та відкриває поле «надкультурної» творчості. При цьому транскультура – це не те спільне, що притаманне всім культурам, а культурна різноманітність та універсальність як надбання однієї особистості, стан віртуальної приналежності одного індивіда багатьом культурам.

Коли в бутті людства важливою стає форма інтернаціоналізації суспільного життя, що характеризується комплексною взаємозалежністю націй і народів, на домінуючі позиції освітнього процесу виходить проблема транскультурної підготовки фахівця-музиканта. Виникає потреба в модифікації підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва з урахуванням міжнародних тенденцій розвитку освітнього середовища, що зумовлені транскультурними та глобалізаційними процесами, масштабними комунікативними змінами.

У запропонованому нами визначенні транскультурна компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва виступає *інтегрованою професійно-особистісною характеристикою майбутнього фахівця, яка базується на професіоналізмі, охоплює здатність забезпечувати діяльність особистості у будь-якому середовищі за рахунок внутрішньої готовності до ефективної взаємодії та швидкої адаптації, трансформацію ціннісних орієнтацій, що забезпечують толерантне ставлення до представників інших соціальних груп, національностей, релігійних конфесій під час транскультурної комунікації та володіння транскультурним музичним репертуаром.*

РОЗДІЛ 2.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ТРАНСКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

2.1. Компонентна структура транскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва

В умовах сучасних соціокультурних реалій виникає нова система наукових цінностей та пріоритетних завдань освіти, важливого значення серед яких набуває формування транскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Розглядаючи концепцію транскультуралізму, яка в даний час розробляється з огляду на зростання мобільності населення, необхідно звернути на неї увагу у гносеологічному та аксіологічному аспектах, а також через глобальний освітній простір. Ідеї транскультуралізму полягають у тому, щоб запустити і реалізувати процес співпраці й співробітництва на партнерських засадах, що сприяють вирівнюванню напруженості й конфліктів у суспільстві, а також для підтримки і вирівнювання можливостей й шансів диверсифікації культурно різноманітних груп населення.

Міжкультурність (interculturalism) – це сформований простір «між культурами», у якому міститься зміст двох або більше культур, у яких відбувається ефективна взаємодія співіснування та спілкування людей різних культур через діалог і взаємний обмін зразками, поглядами та цінностями, збагачуючи життя та культуру суб'єктів, які взаємодіють між собою. Сутність «між» полягає в усвідомленні та презентації власної культури

шляхом порівняння, співпраці, дослідження зразків, символів, цінностей і принципів іншої культури.

Транскультурність – це концепція, яка використовується в гуманітарних і соціальних науках (також через її етимологію) для просторового перебування «поза межами» певних культур та їхнього змішування, в результаті яких виникають нові структури та утворення, культурні мережі, побудовані з гетерогенних мереж, що містять компоненти, спільні з іншими транскультурними мережами, а також диференційні елементи. На думку В. Велш, «транскультурність, як наукова концепція, демонструє, що сучасні культури характеризуються здатністю «здійснювати переходи», тобто трансверсії, і тому вони формуються в пазли (загадкові форми культури) [223, с. 213].

Цей термін також визначає: процес безперервного схрещування культурних кордонів та створення нових культурних якостей з гібридною структурою, проникнення, змішування та гібридизація сучасної культури, цінностей та стилів життя; процес формування *культурної ідентичності* в наднаціональному просторі, де участь «не є прямим наслідком фізичної присутності» [223, с.51].

Пропагандисти цієї концепції підкреслюють, що проникнення елементів, що належать до різних культур, не є новим явищем (Welsch, 1992, 1998, 1999, 2012 та інші), і тільки зараз вона розігрується в значно ширшому масштабі, ніж у минулому. Історія ідеї транскультуралізму сягає XVI століття, а його прибічником був, наприклад, Мішель Еукем де Монтень (1533–1592).

Через два століття цю концепцію також пропагував Георг Філіп Фрідріх Фрайхер фон Гарденберг (1772–1801), а в XIX столітті Волт Вітмен (1819–1892) та Артюр Рембо (1854–1891). Для формування актуальної, цілісної та багатофакторної концепції на концепцію транскультуралізму суттєво вплинули роботи Поля Амбруаза Валері (1871–1946) і Луї Вірта

(1897–1952), що припадають на 1920-1930-ті роки. Вони також включали у науковий обіг поняття транскультурації, яке запропонував у 1940 році Фернандо Ортіс (1881–1969) публікацією «Con trapunteo cubano del tabaco y el azúcar».

У 1970-х рр. погляди на внутрішнє різноманіття особистості сучасної людини висловлювали переважно соціологи: Б. Бергер, Х. Келлнер і Д. Белл. У сфері гуманітарних і соціальних наук ця ідея поширилася в 80-х роках минулого століття також на європейському континенті – в основному завдяки роботам німецького філософа Вольфганга Велша. З 1990-х років помітність і важливість концепції транскультуралізму значно зросли, оскільки транскультуралізм визнали однією з головних характеристик сучасності й пов'язаних з нею перетворень, доводячи, що транскультурація і гібридизація культур ніколи не відбувалися в таких масштабах, якими вони є сьогодні. В. Велш вважає, що «зараз ми маємо справу зі своєрідною петлею зворотного зв'язку: виявлення людиною «своєї транскультурної структури» є «умовою прийняття соціального транскультуралізму» і навпаки – транскультурні ідентичності сучасних людей значною мірою є багато в чому залежними від зовнішніх впливів і динамічно формуються цими впливами» [223, с. 214].

Маючи на увазі необхідність адаптації теорії та практики педагогіки ХХІ століття до потреб і викликів сьогодення та майбутнього, ми пропонуємо розглянути траєкторію: *від мультикультуралізму через інтеркультурність до транскультурності*. Транскультурна педагогіка – субдисципліна педагогіки, яка у своїй теорії та практиці відображає глобальні та локальні політичні тенденції, психосоціальний та культурний досвід, але це також природний наслідок розвитку педагогічних дисциплін, зосереджених на питаннях транснаціонального й транскультурного фону дидактичного та освітнього процесів. Зосереджуємо увагу на вивченні та

характеристиках ідентичності сучасної людини, яка живе та функціонує в просторах епохи глобалізації та цифровізації.

Професійну компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва ми трактуємо як інтеграцію практичного досвіду і педагогічної свідомості та фахового мислення, професійно значущі якості й інтегральні характеристики (самосвідомість, професійна ідентичність, індивідуальний стиль, креативність, творчий потенціал). Серед визначення поняття «компетентність» назвемо, наприклад, такі як: вміння конструктивно діяти у змінних умовах (В. Дьомін); досвід соціальної діяльності (Я. Цехмістер); достатній рівень професійних умінь та навичок, які використовує фахівець (Є. Шиянова); готовність фахівця приймати оптимальні рішення завдяки наявності певних знань, умінь та навичок (В. Міжериков), специфічну здатність, необхідну людині для ефективного виконання конкретної дії у конкретній професійній ситуації, що охоплює специфічні предметні навички, способи мислення, розуміння відповідальності за свої дії (Р. Джон).

При викладі базового поняття дослідження – *«формування транскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у системі неперервної освіти»* – наголошуємо, що це динамічний, багаторівневий, інтегративний процес розвитку і формування особистісних і професійних якостей студентів у системі неперервної освіти, детермінований внутрішньо значущими і активно сприйнятими зовнішніми чинниками; він характеризується суперечливістю, нерівномірністю, неоднозначністю, мультифакторністю.

Методологічні орієнтири дослідження формування транскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, що ґрунтуються на неоліберальній науковій парадигмі, утворені векторами підходів загальнофілософського (*антропологічний, синергетичний* підходи), загальнонаукового (*особистісно зорієнтований, культурологічний*), конкретнонаукового (*компетентнісний, ресурсний* підходи) рівнів пізнання, що

дають обґрунтоване уявлення про цілісні об'єктивні взаємозв'язки транскультурної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у системі неперервної педагогічної освіти як соціокультурного явища і складноорганізованого процесу.

У дослідженні транскультурної компетентності ми спирались на методологію *антропологічного* підходу, який визначає орієнтацію транскультурної підготовки майбутніх учителів на формування готовності до активного саморозвитку, до ініціювання і реалізації професійно-педагогічних стратегій, до професійної мобільності в умовах сучасного ринку праці; *синергетичного підходу*, що розкриває синергетичний спосіб мислення як своєрідний синтез позитивних елементів детерміністичної та ймовірнісної картини світу; *особистісно зорієнтованого* – базового у мистецькій освіті, що забезпечує трансформацію об'єктивності змісту транскультурної підготовки студентів в суб'єктивні смислові ціннісні погляди і переконання майбутніх учителів; *культурологічного*, що визначає головним завданням мистецької освіти – формування вільної гуманної і духовної особистості, яка пізнає і творить культуру, забезпечуючи професійну самореалізацію особистості в рамках конкретної історичної епохи і має здатність до інтеграції у світову культуру; *компетентнісного*, ідеї якого відображаються при структуруванні змісту транскультурної підготовки студентів з позиції міждисциплінарних інтегративних зв'язків, набуття здатності творчо застосовувати знання і досвід у різних життєвих ситуаціях; *ресурсного підходу*, що розкриває власне професійний ресурс майбутніх учителів музичного мистецтва і є інтегрально-функціональним особистісно-діяльнісним механізмом професійного розвитку фахівця, який перетворює творчий потенціал студента у нову системну якість – результат професійного становлення.

Компетентнісно-ресурсний підхід вважаємо теоретичною основою вирішення проблеми формування транскультурної компетентності майбутніх

учителів музичного мистецтва у системі неперервної освіти, оскільки він уможлиблює фіксацію емоційних реакцій здобувачів освіти на мистецькі твори, визначення особливостей ідентифікації з художніми образами в процесі безпосередньої художньої творчості, урахування особистісно-ціннісних уподобань студентів, корекцію аксіологічних установок сприймання мистецтва та визначення орієнтирів саморозвитку у фаховій діяльності.

На сучасному етапі спостерігається активне дослідження структури транскультурної компетентності серед вчених. Проаналізувавши компонентні складові транскультурної компетентності інших дослідників, ми визначаємо наступну компонентну структуру транскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва: *когнітивно-конструктивний, мотиваційно-ціннісний комунікативно-діяльнісний компоненти.*

Мотиваційно-ціннісний компонент включає в себе ціннісні установки на прагнення безконфліктного існування з іншими народами, необхідності активної життєвої позиції, моральних, духовних та історико-культурних проявів, ставлення до майбутньої професії як до певної цінності й потреби особистості у саморозвитку власної транскультурної обізнаності; вміння діяти відповідно культурним особливостям суб'єктів педагогічної діяльності, зберігаючи при цьому власну культурну ідентичність; знання психологічних особливостей сприйняття та поведінки особистості, обумовлених її культурною приналежністю; здатність забезпечувати транскультурну спрямованість навчально-виховного процесу, прогнозувати, попереджувати та вміти вирішувати міжкультурні конфлікти у колективі.

Когнітивно-конструктивний компонент – сукупність знань студента про сутність культури, опанування студентами теоретичного матеріалу стосовно культурних традицій інших народів світу; усвідомлення культурних особливостей кодів свого народу і прагнення дотримання традицій,

розуміння правил взаємодії людей у сім'ї, суспільстві; цілеспрямованість та єдність стратегії підготовки у транскультурному контексті; шляхи і методи самовиховання транскультурної компетентності, спроможність до узагальнення і систематизації знань; активне використання арсеналу програмного забезпечення, новітніх методів і технологій під час навчання для формування транскультурної компетентності особистості студента.

Комунікативно-діяльнісний компонент включає розвинуті навички міжкультурної комунікації в контексті транскультурних відносин; опора на самоосвітню діяльність студента, його особистісні якості в умовах транскультурного соціуму; толерантне відношення до інокультурних відмінностей, здатність транслювати свої цінності в інші культури; створює семіотичний простір, що забезпечує взаємопроникнення і відкритість культур та виступає умовою свідомої діяльності людей у їх взаємодії; виступає генератором смислів культури, елементом формування, відтворення і трансляції культури як у цілому, так і її складових; дає можливість проаналізувати помилки, регулювати, контролювати свою поведінку та усвідомлювати її значення для інших людей.

Компоненти транскультурної компетентності студентів обумовлені культурними та соціальними контекстами. Якщо контекст культури передбачає знання реалій, загальних для всього народу-носія, то соціальний контекст - це знання конкретних соціальних умов спілкування, здатність до національної самоідентифікації, готовності до іншомовного спілкування, застосовуючи при цьому різні стратегії поведінки, долаючи міжкультурні непорозуміння, конфліктні ситуації, стереотипи в стосунках із представниками різних культур для уникнення міжнаціональних конфліктів, досягнення компромісів і налагодження співпраці.

Таким чином, нами були подані основні положення транскультурної освіти, проаналізовано та визначено компонентну структуру транскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

2.2. Напрями розвитку системи музичної освіти в КНР у контексті викликів транскультуралізму

У ХХІ столітті музична освіта в Китаї продовжує розвиватися з великим акцентом на новаторський підхід та сучасні технології. Підготовка вчителя музичного мистецтва до художньо-педагогічної діяльності як система об'єктивується взаємозв'язком нормативних базових курсів циклу гуманітарної підготовки транскультурного спрямування, курсів циклу професійно зорієнтованої підготовки студентів, циклу спеціальних мистецьких навчальних дисциплін, а також позааудиторних форм навчання студентів та досвіду педагогічних практик. Узагальнюючи освітні тенденції мистецької освіти у КНР, можна відзначити, що мистецька освіта поступово набуває все більшої вагомості. Основними напрямами цього розвитку стали взаємодія традиційного китайського підходу з європейськими моделями музичної освіти.

У ХХІ столітті в Китаї у мистецькій освіті акцент ставиться на інноваційних підходах, які відзначаються високою увагою до формування свідомих та відданих фахівців із високим рівнем професійних навичок. Китайські університети ставлять все більш високі вимоги до педагогів-музикантів та активно упроваджують нові концепції реформування спеціальності «Музична освіта», звертаючись до європейського, зокрема, скандинавського досвіду.

Сучасне музичне мистецтво представляє собою складний та багатогранний феномен. Однією з його визначальних рис є активне вплетення великої духовної традиції Сходу. Ці процеси виявляються не лише в європейському контексті, але також впливають на творчість китайських митців. Зростаючий інтерес до східної тематики в європейській культурі та обернений процес, коли китайські митці виявляють інтерес до європейських артефактів, особливо актуальні у ХХ столітті та досягають свого піку у

XXI столітті. Це пов'язано із збільшенням інформаційного обміну та знищенням кордонів, як у географічному, так і в духовному плані. Сучасна людина має можливість вивчати традиції та звичаї народів, які проживають в найвіддаленіших куточках світу. Це створює широкий спектр інтерпретацій східної тематики в мистецтві загалом і в музиці зокрема.

Музично-педагогічна підготовка фокусувалась на оволодінні майбутніми вчителями основами гармонії, теорії музики, композиції, вокалу, а також розвитку навичок гри на фортепіано та скрипці. Суттєву роль в цьому процесі відіграли заняття з вивчення гри на традиційних китайських інструментах, таких як піпа та ерху. З плином часу музична підготовка педагогічних кадрів неперервно розвивалась та вдосконалювалась.

Визначною подією в історії музичного світу Китаю стало заснування консерваторії у місті Тяньцзинь в 1949 році. Саме ця подія відкрила новий етап в системі вищої професійної музичної освіти в країні. Незабаром після заснування цієї консерваторії, в Китаї почала формуватися потужна мережа вищих музичних навчальних закладів.

Система музичної освіти в Китаї відповідала системі, яка була характерною для Радянського Союзу. Ця паралель може бути виправданою, так як до 1949 року КНР отримувала значну підтримку в розвитку освіти від СРСР. Допомога СРСР у розвитку вищої музичної освіти в Китаї мала своє відображення в формуванні освітніх програм. Зокрема, була застосована модель триступеневої музичної освіти: музична школа, музичне училище, консерваторія. Ця мережа закладів забезпечувала доступність музичної освіти в різних провінціях Китаю. У вищезазначених навчальних закладах працювали як китайські, так й іноземні викладачі-виконавці з різних країн, серед них США та Італія. Це об'єктивно створювало передумови для занурення китайських студентів у європейську музику та європейське виконавське мистецтво.

В консерваторіях викладачами ставали відомі китайські виконавці, які здобували вищу освіту у провідних навчальних закладах в різних країнах світу та мали значний досвід концертних виступів на міжнародних сценах.

Оновлення системи вокальної освіти в Китайській Народній Республіці відбувалося шляхом поєднання радянських, європейських та китайських підходів до підготовки співаків у класичному вокалі. Як пише Хань Гоуан «в результаті вивчення європейських традицій у студентів формувалися необхідні співацькі навички у вигляді синтезу декількох компонентів: вокального, що передбачав оволодіння правильним вокальним диханням, звукоутворення, звуковедення; образно-художнього – зв'язок співу з природою, ментальними естетичними уявленнями; і національного – пов'язаного з національною експресією та розвитком традицій співу з опорою на життєві цінності китайського народу» [169, с. 98].

Як вважає Хуан Сяньюй «розвиток музичної освіти в Китаї відбувався з опорою на такі ґрунтовні ідеї, як-от:

1) визнання на державному рівні високого соціального статусу вчителя музичного мистецтва, який володіє майстерністю духовно-естетичного виховання учнів засобами музики та співу;

2) важливість постійного збагачення змісту професійної підготовки майбутніх педагогів музичного профілю цінними зарубіжними інноваціями на основі збереження її стійкого ядра, яке складають традиційні китайські цінності;

3) цілеспрямоване використання музичного мистецтва як чинника всебічного розвитку особистості та засобу оволодіння учнями зовнішньою та внутрішньою виконавською технікою» [171, с. 20].

З настанням ХХІ століття в системі освіти Китаю поширюється інноваційний підхід, зростає значущість формування усвідомлених та компетентних кадрів з високим рівнем вмінь.

Значний міжнародний обмін та співпраця спонукали китайські університети встановити більш високі професійні стандарти для педагогів-музикантів. Наприклад, Інститут музичної освіти Центральної консерваторії в Пекіні запровадив нову концепцію реформування спеціальності «Музична освіта». Протягом понад десяти років використовується система, яка орієнтується на підготовку конкурентоздатних педагогів-музикантів для сфери освіти, що мають високий рівень соціальної і професійної мобільності. Як наголошує Хуан Сяньюй «для того щоб підвищити освіченість громадян, необхідно готувати фахівців, метою яких є реформування національної музичної освіти для задоволення потреби шкільної музичної освіти нового століття Китаю. Професійний розвиток вчителя музики – це постійний розвиток і вдосконалення своїх професійних знань, професійних здібностей і професійного мислення» [171, с. 123].

Суть концепції «Музична освіта» містить наступні особливості:

1) Заняття з сольфеджіо, хорового співу та диригування хором об'єднані в єдину серію занять під назвою «Викладання співу».

2) У програму спеціальності «Музична освіта» доданий курс «Музика і рух», який спрямований на покращення координації рухів, гнучкості, а також навчання основам танцю.

3) Курс з теорії композиції об'єднав гармонію, поліфонію та аналіз музичних форм з практичними аспектами викладання.

4) Заняття з методики викладання музики імітують реальні викладацькі ситуації.

5) Велика увага за новою програмою приділяється навчанню гри на фортепіано. Враховуючи, що якість володіння фортепіано майбутніми вчителями музики в Китаї залишається важливою, деякі відомості свідчать про низький рівень цієї підготовки. За статистикою, як вважає Чжу Юаньюань, «тільки 10% шкіл у Китаї забезпечені такими фахівцями. У 90% шкіл педагоги-музиканти слабо володіють фортепіано, що своєю чергою

негативно впливає на музичний розвиток школярів. Оскільки в реалізації педагогічних новацій загального музичного виховання ХХ – початку ХХІ ст. якість фортепіанної підготовки відіграє ключову роль, вдосконалення університетського фортепіанного навчання майбутніх вчителів музики в Китаї є актуальним завданням, від вирішення якого істотно залежить успіх розпочатих перетворень» [180, с. 111].

Нині в КНР налічується 9 консерваторій. Шанхайська та Пекінська консерваторія мають статус кращих навчальних закладів світу.

В ХХІ столітті музична освіта в Китаї продовжує розвиватися з великим акцентом на новаторський підхід та сучасні технології. Однією з особливостей є зростання уваги до розвитку творчого мислення та інновацій у музичному навчанні.

Одним із ключових напрямків розвитку музичної освіти є інтеграція технологій. Комп'ютерні програми, музичні програми для смартфонів і планшетів, віртуальні інструменти дозволяють створити нові, захоплюючі способи навчання музики. Електронні підручники, відеоуроки, віртуальні майстер-класи сприяють більш ефективному і цікавому засвоєнню матеріалу.

Культурно-мистецькі обміни між Китаєм та іншими європейськими країнами, включаючи Україну, а також навчання багатьох молодих китайських музикантів у видатних європейських центрах, де наукова, творча, концертна та педагогічна практика тісно пов'язана із західними культурно-мистецькими традиціями та ідеалами, сприяють активній і результативній взаємодії «Схід – Захід». Це призводить до розширення духовних горизонтів та збагачення концертного і навчального репертуару.

Вивчення інструментального мистецтва у Китаї є важливою та актуальною проблемою, оскільки це пов'язано з поверненням до історичних коренів, що має прямий вплив на музичну культуру країни. Інструментальне мистецтво відіграло вирішальну роль у культурі східних країн. У контексті китайської культури важливо зазначити, що спів, музика і танець тісно

переплітаються. Розуміння мистецтва музики, зокрема інструментального, пронизує всю китайську філософію та історію. Дослідженням питань історичних коренів Китаю займалися Ю. Тавровський, Г. Шнеерсон і В. Виноградов. Серед китайських учених, які глибоко досліджують культурні аспекти Китаю, виділяються праці Лю Ляня, Сюй Чжея, Лян Сяомея та інших. Розвиток китайського мистецтва в європейській традиції на зламі ХІХ – початку ХХІ століть висвітлено у працях Г. Дівеєва, Лю Ляня, Сюй Чжея та інших дослідників. Аналіз симфонічної музики у соціокультурному просторі Китаю в останній чверті ХХ – на початку ХХІ століття представлений дослідженнями Ян Цзюня.

Дослідження конкурсно-фестивального руху стало об'єктом вивчення таких науковців, як А. Душний, В. Рутецький, В. Шафета, Н. Остапчук та інші. Теоретичні та методичні аспекти підготовки музикантів-віолончелістів, зокрема в Китаї, розглядаються у працях Д. Гудімова, Т. Есаулової, Му Цюаньчжи, Чжан Цін, Чжу Юаньюань Х. Беккер, О. Броун, О. Борисяк, Л. Гінзбург, О. Зав'ялова, П. Казальс, В. Ларчіков, В. Сумарокова та ін.

Розглядаючи особливості освітньої та концертно-виконавської діяльності музикантів-інструменталістів, зокрема віолончелістів, в умовах сучасного розвитку світової музичної культури, варто зазначити, що музичне мистецтво в Китаї пройшло довгий і складний еволюційний шлях, періодично переживаючи фази розквіту та спаду. Сучасна стратегія розвитку Китайської Народної Республіки спрямована на досягнення світового лідерства не лише в економіці, високих технологіях, але й у галузі музичного мистецтва, зокрема у підготовці професійних виконавців академічної та народної музики.

Скрипкове мистецтво в сучасній Китайській Народній Республіці переживає період інтенсивного розвитку і набуває всесвітнього визнання. Цей прогрес пов'язаний з суттєвими трансформаціями у системі професійної музичної освіти в Китаї. Вказані зміни спричинені рядом чинників, таких як

інтеграція Китаю в світовий мистецький простір, обмін європейськими та східними традиціями в інструментально-виконавській культурі, використання кращих практик та досвіду фахівців з інших країн у підготовці музикантів у КНР, а також перебудова національної системи масової та спеціалізованої музичної освіти.

Протягом тривалого періоду китайська музика в основному асоціювалася лише із традиційними азійськими інструментами. Хоча серед них були і струнно-смичкові інструменти, такі як ерху та хуцинь, розвиток китайського скрипкового мистецтва розпочався лише з моменту впливу європейської культури в Китаї та із введенням європейських музичних інструментів.

Починаючи з кінця XIX століття, зростаючий інтерес китайського населення до європейських музичних інструментів стимулював бажання отримувати освіту в цій галузі. Питання проникнення західної академічної думки до Китаю та необхідність навчання за системою державних та приватних музичних навчальних інститутів Заходу вперше було визначено видатним реформатором Цін Рон Гонгом. Він став першим китайським студентом, який вирушив навчатися у США (Йельський університет, штат Коннектикут), і його вважають «піонером» китайських студентів у США.

Хань Гоуан і Цянь Женьпін виявили деякі події, що вказують на перші етапи професіоналізації скрипкового мистецтва в Китаї: «У Шанхаї при релігійній громаді французів 1849 р. створено перший на теренах Китаю симфонічний оркестр. Музикантами у ньому були виключно французи» [169, с. 174]; «1871р. студенти грали музику однієї з симфоній Гайдна у перекладі для струнного квартетного складу» [179, с. 234]; «1885 р. у Тяньцзині з'явився перший струнний оркестр виключно з китайських музикантів. Його створив англійський скрипаль Роберт Харт. Цей колектив, у якому вже було дванадцять скрипок, називали «оркестр Хотто» [169, с. 123].

Утворення першого китайського оркестру із європейських інструментів стало значущим явищем не лише для розвитку скрипкової творчості, але і для загального прогресу музичного мистецтва в Китаї. На початку ХХ століття китайські композитори отримали можливість навчатися у європейських музичних установах, де вони освоювали класичні форми, гармонію, та трансфонію. Здобуті знання вони використовували у створенні своїх творів, що на рівні музичної структури призвело до глибшої інтеграції китайської та європейської музичних традицій. Як зазначає дослідник В. Батанов, «різні рівні взаємодії китайських композиторів та виконавців із європейським музичним професіоналізмом зіграли вирішальну роль у формуванні національно-стильового вигляду камерно-інструментальних творів композиторів Китаю та визначили їх вихідні жанрово-стильові орієнтири» [5, с. 23-30].

На відміну від традиційної китайської музики, що виникла й розвивалася в умовах специфічного китайського суспільства минулих століть, академічне (професійне) музичне мистецтво в Китаї сьогодні сильно піддане впливу культури та традицій музичного виконавства інших країн, зокрема Європи, США та Японії. Заснована на системі загальної музичної освіти, ця система становить основу для розвитку професійного музичного мистецтва та виконавства в Китаї сьогодні.

Останнім часом в Китаї спостерігається зростання зацікавленості у виконанні музики на струнно-смичкових інструментах, зокрема на віолончелі. Популярність віолончельного виконавства виявляється в тому, що китайці особливо цінують емоційне та виразне звучання цього інструмента, яке вдало передає різноманітні аспекти людського голосу та емоцій.

Збільшується кількість людей, які з радістю відвідують виступи віолончельної музики, і багато з них мають бажання вивчити гру на цьому інструменті. Однак, у Китаї виникає проблема нестачі вітчизняних

викладацьких кадрів, виявляється розходження між загальноприйнятими теоретичними принципами навчання гри на віолончелі та конкретними авторськими моделями. Також відчувається велика потреба у глибоких наукових дослідженнях та недостатній кількості нотно-методичної літератури, підручників і посібників у цій галузі. Як пише Чжу Юаньюань, «така постановка справи зумовила уніфікацію техніки виконання на всіх струнних смичкових інструментах і не могла не відбитися на сторінках віолончельних посібників. Аж до 1806 р. так звані «Методи» були написані не віолончелістами і фактично були комплексними «школами» зі спільними принципами аплікатури і звуковидобування на споріднених інструментах» [181, с. 237-243].

Серед об'єднання молодих китайських віолончелістів, які сьогодні отримують міжнародне визнання, можна виділити такі талановиті особистості, як Кан Цяосюань, Ла Лі, Наміса Сунь, Чжу Бейлянь, Бонь Ян Тіан, Кін Лі Вей, Чжен Сі та інші. Ці віолончелісти-віртуози представляють нове покоління музикантів, які, з одного боку, продовжують класичні традиції інструментального виконавства, а з іншого боку, активно розвивають свій власний стиль, не бояться експериментувати ставлять перед собою амбіційні завдання. Сучасна молодь - це покоління виконавців-конкурсантів, які здобувають високі місця завдяки самовідданій та наполегливій щоденній праці, власному таланту, бажанню поділитися своїм мистецтвом з іншими і пізнати досягнення виконавців зарубіжних країн.

Нині у Китаї є декілька навчальних закладів, що славляться своєю сильною програмою підготовки віолончелістів. Найвідомішими є такі: Китайська центральна консерваторія (Центральна музична академія), Шанхайська консерваторія, Китайська академія музичного мистецтва, Китайська академія сценічного мистецтва. Ці навчальні заклади активно співпрацюють з відомими викладачами та музикантами, організовують майстер-класи, фестивалі та конкурси, що сприяє розвитку молодих талантів

в області віолончелі. Успіх студентів цих установ часто вимірюється їхнім виступами на міжнародних конкурсах та активною участю в світовій музичній сцені.

Сучасний соціокультурний простір Китаю вражає своєю різноманітністю мистецьких форм, які варіюються від традиційних, утверджених в століттях національної культури, до авангардних, що виникли в результаті сучасних міжкультурних взаємодій. Нині ця багатовекторність мистецьких практик висвітлюється на сторінках засобів масової інформації Китаю.

Аналіз особливостей соціокультурного простору Китаю, представлений через об'єктив конкурсно-фестивального руху, відіграє ключову роль у розумінні міжкультурної взаємодії в сучасному періоді. Зокрема, розгляд розвитку скрипкового мистецтва відзначається різноманітними міжнародними конкурсами та фестивалями виконавців, які проводяться в Китаї, Європі, США та, до недавнього часу, в Україні. Щороку в цих подіях беруть участь видатні музиканти різних вікових категорій, що сприяє активному розвитку та популяризації цього виду мистецтва. «Найважливішими функціями конкурсів та фестивалів — як вважає Н. Остапчук, є розвиток молодих виконавців, для яких виступ на конкурсі стає підсумком певного етапу спільної роботи з викладачем, цінним показником її якості, яка аналізується й оцінюється, перш за все, самим викладачем, але також і його колегами, членами журі» [121, с. 176-180].

Престижними міжнародними конкурсами для виконавців на струнних інструментах є: «Markneukirchen International Instrumental Competition» (Німеччина) – міжнародний інструментальний конкурс в категоріях віолончель та контрабас; Міжнародний конкурс ім. Джордже Енеску (Бухарест, Румунія); Міжнародний конкурс камерної музики ICM Pinerolo e Torino Città metropolitana (Італія); Міжнародний конкурс юних виконавців академічної музики Concertino Praga (Чехія); Міжнародний конкурс камерної

музики у Тронгеймі (Норвегія); Міжнародний конкурс виконавців у Женеві (Швейцарія); Міжнародний конкурс музичної молоді в Белграді (Сербія); Міжнародний конкурс ім. Йогана Себастьяна Баха (Німеччина); Міжнародний музичний конкурс імені Агустіна Апонте (Іспанія).

Цікавим є Конкурс «ISANGYUN» (Тхонйон, Південа Корея) проводиться Міжнародним музичним фондом Tongyeong з 2003 року. Заснований в пам'ять про відомого корейського композитора Ісан Юна. Метою конкурсу, як вказано на офіційному сайті є «сприяння культурним обмінам між націями через музику та підтримка талановитих молодих музикантів з по всьому світу» [234]. Конкурс проводиться щорічно в листопаді, чергуючи дисципліни віолончель, фортепіано та скрипка.

Україна теж є відомою у проведенні масштабного міжнародного фестивалю-конкурсу скрипалів. Перший конкурс «Maestro – Fest. Богодар Которович» відбувся у 2021 році в Києві, був названий на честь видатного українського скрипаля. В конкурсі брали участь скрипалі, віолончелісти, альтисти та контрабасисти з різних країн, зокрема з України, Німеччини, Нідерландів, Литви, Австрії, Естонії, Молдови та Румунії. За словами дружини композитора, відомої піаністки Є. Басалаєвої: «фестиваль-конкурс має об'єднати сферу академічного мистецтва, музикантів, прихильників високої музики, талановиту молодь, зокрема, скрипалів й представників плеяди учнів різних років Богодара Которовича, які є не тільки в Україні, а й працюють та знані за кордоном, представляючи потужну сучасну українську скрипкову школу» [235].

У Китаї також існують важливі події та конкурси для віолончелістів, які надають їм можливість виступати та показати свої таланти. Фестиваль та конкурс Ліутао (Luitao International Cello Festival; Competition: цей захід в Китаї став важливим для віолончелістів, які бажають долучитися до глобальної музичної спільноти).

Міжнародний конкурс струнних інструментів Імпреза (Ima Hogg Competition): конкурс відбувається в Китаї та є частиною міжнародного фестивалю віолончелі, що включає концерти й інші заходи).

Міжнародний конкурс струнних інструментів Шпільберг (Schoenfeld International String Competition): Міжнародний конкурс струнних інструментів Schoenfeld був заснований у 2013 році на честь скрипальки Аліси Шенфельд та віолончелістки Елеонори Шенфельд, обох легендарних виконавиць і педагогів. Конкурс проводиться раз на два роки в Харбіні (Китай). В 2017 році Шпільберг став членом Всесвітньої федерації міжнародних музичних конкурсів (WFIMC). Міжнародний фестиваль музичної молоді у Шеньяні: Цей фестиваль організовує майстер-класи для віолончелістів, а також концерти, що допомагають молодим музикантам вдосконалювати свої вміння та взаємодіяти з відомими викладачами.

Ці події є важливими для розвитку китайських віолончелістів та сприяють їхньому входженню на світову музичну сцену. Участь у конкурсах і фестивалях дозволяє їм визначити свій рівень, здобути досвід виступів та встановити зв'язки в галузі музики.

Отже, інтеграція та вплив європейських музичних традицій відіграли важливу роль у формуванні китайського інструментального виконавства. На рубежі XIX-XX століть в Китаї настала ключова епоха, коли свідомо та інтенсивно почали адаптувати високопрофесійні традиції європейського скрипкового мистецтва у сферах виконавства та скрипкової композиції. В результаті цього процесу відбулися значні зміни на китайській музичній сцені. Виникли нові жанри, експерименти та поєднання традиційного й сучасного стилю.

Молоді музиканти вносять свої інтерпретації інструментальних творів, використовуючи вплив інших культур та сучасних технологій. Розвиток інструментального виконавства в Китаї визначається також системою музичної освіти. Високопрофесійні консерваторії та музичні академії грають

важливу роль у підготовці нового покоління інструменталістів. Усі ці фактори сприяють багатогранному та постійному розвитку інструментального виконавства в Китаї, роблячи його важливою складовою сучасної китайської музичної сцени. Варто наголосити, що організація і проведення конкурсів-фестивалів слугує поштовхом до розкриття талановитих виконавців різної вікової категорії, надаючи нових засобів музичної виразності для виконавських форм, що суттєво впливає на підвищення професійного рівня музикантів.

Процес становлення музиканта виконавця на зразках світової та вітчизняної класики, поява оригінальних творів сучасних авторів різних країн актуалізують питання струнно-смичкового виконавства в контексті загального культурно-мистецького виховання, сприяючи розвитку академічно-професійного інструменталізму, що, беззаперечно, відображається на зростанні виконавської майстерності загалом.

На сьогодні в Китаї спостерігається активний процес реформування спеціальності «Музична освіта». Головною метою цих реформ є адаптація музичної освіти до потреб сучасного суспільства, збагачення музичного навчання і виховання та підвищення якості музичної освіти в країні. Основні аспекти цієї нової концепції реформування включають:

Інтеграція світових методологій: Китай активно вивчає та впроваджує передові світові підходи до музичної освіти, такі як методи З. Кодая, К. Орфа та Е. Жак-Далькроза. Це дозволяє розширити педагогічний арсенал і покращити якість музичної освіти.

Індивідуалізація навчання: Реформи спрямовані на створення індивідуальних навчальних планів для кожного студента, враховуючи їхні здібності та інтереси. Це сприяє розвитку унікальних талантів кожного студента й підвищенню мотивації до навчання.

Розвиток креативності: Реформи сприяють розвитку творчих навичок та креативного мислення серед студентів. Вони навчаються створювати власну музику, виступати та співпрацювати в групах.

Посилення музичного виховання: Роль музики в загальній освіті підсилюється, сприяючи розвитку культурного рівня та емоційного інтелекту учнів.

Інноваційні технології: Використання сучасних технологій, таких як віртуальна реальність та музичні програми, сприяє залученню студентів до навчання та покращенню ефективності викладання.

Зв'язок з китайською культурою: Передбачається глибоке вивчення і збереження китайської музичної спадщини, що впливає на структуру й зміст музичної освіти.

Ці реформи спрямовані на підвищення рівня підготовки фахівців в галузі музичної освіти в Китаї та розвиток творчого потенціалу молодого покоління музикантів.

На сьогодні експериментальні бази для навчання музики в рамках нової системи успішно впроваджені в таких навчальних закладах, як Синхайська музична консерваторія, Сичуаньська музична консерваторія, Сичуаньський педагогічний університет, Сіаньська музична консерваторія, Сямінський університет, Нанкінський педагогічний університет, відділ інституту Нанкінського педагогічного університету у Тайчжоу, інститут мистецтв Яньтайського університету та інших навчальних закладах.

Отже, сучасна система музичної освіти в Китаї відзначається значними зусиллями у розвитку музичного навчання та виховання молодого покоління. Китай активно вкладає ресурси у розвиток музичної освіти, спрямованої на формування обізнаних та відповідальних музикантів, які досягають високого професійного рівня. В системі музичної освіти Китаю акцент робиться на інноваціях, розвитку талантів і використанні сучасних технологій. Крім того, Китай активно співпрацює з іншими країнами у сфері музичної освіти,

обмінюючи досвід та знання для подальшого підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

2.3. Транскультурна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва крізь призму скандинавського досвіду

Потреби у вдосконаленні вітчизняної освітньої системи наголошуються процесами, що охоплюють усі сфери українського суспільства. Основна мета цього вдосконалення полягає в забезпеченні можливостей вступу в світовий освітній простір на рівних засадах. На думку О. Хижної, яка у статті «Освіта миру як мистецька освіта: у пошуках нових стратегій» одним з актуальних аспектів «сучасних освітніх змін вважає вивчення світового досвіду щодо парадигм, методів та підходів, а також впровадження інноваційних технологій, спрямованих на підвищення якості освітньої системи загалом і, зокрема, транскультурної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва» [209]. У цьому контексті особливу увагу заслуговує скандинавська освітня система, яку вважають однією з найефективніших на сьогоднішній день. Мистецтво відіграє одну з найважливіших ролей у вихованні молодого покоління європейців та сприяє зміцненню міжкультурного взаєморозуміння на континенті. Це питання робить організацію мистецької освіти на всіх рівнях освіти актуальним як для європейських країн, так і для України, і для Китаю.

У сучасний період розвитку загальної мистецької освіти в країнах ЄС спостерігаються активні та динамічні процеси змін. Ця еволюція передусім відбувається в контексті освітньо-культурної політики. У країнах Скандинавії держава активно підтримує мистецтво та культуру через різні програми, гранти й стипендії. Це стимулює розвиток молодих талантів і допомагає розширити можливості для творчості. Тут є багато вищих

навчальних закладів, які спеціалізуються на мистецтві, дизайні та інших креативних галузях. Що стосується музичної освіти, то у цих країнах існують широкі можливості для навчання музики, розвитку талантів і реалізації в музичній сфері. Цьому сприяє широкий спектр навчальних закладів. У скандинавських країнах функціонують консерваторії, академії та університети, де студенти можуть навчатися музиці на різних рівнях – від початкового до вищого. Багато музичних навчальних закладів у скандинавських країнах привертають студентів з різних країн світу. Це допомагає створити багатокультурне навчальне середовище та розширити горизонти студентів. Серед них, наприклад, «Королівська данська академія витончених мистецтв» у Копенгагені, «Академія музики» в Мальме чи «Шведська академія мистецтв» у Стокгольмі, «Бергенська академія музики» в Норвегії чи «Саутгейтська академія» у місті Гельсінкі у Фінляндії.

Концепція загальної мистецької освіти у скандинавських країнах втілюється завдяки партнерству міністерств освіти та культури, а також інших організацій, що займаються цими питаннями. Наприклад, у Норвегії з ініціативи міністерства культури та освіти «здійснюється проєкт «Культурний рюкзак», який має на меті ознайомити дітей початкової і середньої школи з усіма видами мистецтв» [226].

Засновуючи «Об'єднання з питань культурної освіти дітей», яке сполучає представників «трьох міністерств (освіти, культури та міністерства у справах сім'ї та споживача), а також чотири міністерські структури – Національне управління бібліотеками Данії, Національна асоціація культурної спадщини, Рада мистецтв та Данський інститут кіно, Данія зусиллями цього «Об'єднання» втілює у життя такі педагогічні заходи й програми, як «Культура в центрах догляду за дітьми», «Культура в школі», «Культура в сім'ї», що мають на меті долучення дітей та молоді до мистецько-культурного життя суспільства» [226].

Аналіз музичної освіти в європейських країнах показав, що викладачі музики можуть бути класифіковані на два типи: вчителі музики типу А – ті, які викладають музичне мистецтво, та вчителі музики типу В – педагоги, які працюють у музичних школах, приватних практиках (інструментальні або вокальні, теорії музики тощо). Дослідники також прийшли до висновку, що підготовка педагогів-музикантів відбувається в різних освітніх установах, таких як консерваторії, музичні училища (коледжі), академії та університети, і в середньому триває від 4 до 4,5 років. Крім того, в 87,6% навчальних закладів педагогічні дисципліни включені до навчальних планів [188].

В основі мистецької освіти Норвегії лежить ідея синтезу особистісних потреб людини в її творчому розвитку. На думку Л.Волинець, «норвезькі педагоги оцінюють мистецьку освіту як природній шлях розвитку творчого гармонійного мислення людини, що відіграє важливу роль не лише у мистецькій діяльності, а й у повсякденній праці та наукових пошуках» [32, с. 40]. Музично-педагогічна освіта базується на принципах, що розвиваються в школі Р. Штайнера (Steiner skole) та методології Ш. Сузукі (Suzuki) [201].

В Норвегії існує більше ніж 1500 музичних шкіл, приватних навчальних закладів та комунальних шкіл. Заняття з вивчення музичних інструментів у музичних школах тривають від 22,5 до 25 хвилин. Студенти навчаються в інституті Барратт Дуге, а також у шести консерваторіях. Провідним освітнім закладом у сфері музики в Норвегії є Бергенська академія музики. Ця академія має визнану репутацію в музичних колах як національних, так і міжнародних. Заклад пропонує різноманітні програми навчання для виконавців, композиторів, музичних педагогів та інших спеціалістів у галузі музики. Академія має широкі міжнародні зв'язки та співпрацює з іншими музичними інституціями та університетами з усього світу. Це сприяє міжкультурному обміну та розвитку транскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

У музичній освіті Швеції формуються прагнення автентичного, колективного, неформального, контекстуального навчання, яке осмислюється, як більш ефективне та сучасне. Велика увага в музичній освіті Швеції приділяється взаємодії. На думку О. Бодіної, «теорія взаємодії забезпечує «засвоєння сенсу» в процесі спільної групової діяльності і спільного виконання завдань – на відміну від навчання за принципом «спочатку правила, потім їх застосування», оскільки саме в процесі спільної діяльності і засвоюються необхідні правила. В результаті відбувається зрушення від індивідуалізованого навчання до більш узагальненого уявлення про індивідуальність як частини навколишнього світу і навколишнього середовища. В цьому випадку умови навчання стають невіддільними від самого процесу навчання, а зміст знання – від їх практичного використання». [14, с. 87].

Шведська музична освітня система зосереджена на класифікації музикантів залежно від їхніх практичних спрямувань (Тип А та Тип В). Ця класифікація відображає освітні програми, що надаються в таких музичних закладах, як Академія музики в Мальме, Університет Умео та Стокгольмський університет. У навчальних програмах, призначених для підготовки музичних педагогів, менше уваги приділяється виконавським музичним аспектам (1/3 частина), замість цього акцент робиться на спеціалізованих педагогічних предметах. Одним із найпрестижніших вищих музичних навчальних закладів в країні є Університет музики та драми у Стокгольмі. Цей заклад співпрацює з іншими музичними, театральними та візуально-мистецькими інституціями, що сприяє взаємодії та розвитку культурного середовища в країні. Університет охоплює навчання в різних галузях, включаючи музику, музичний театр, танець, акторську майстерність та інші візуально-мистецькі напрямки. Заклад пропонує бакалаврські, магістерські та докторські програми. Програми досліджень активно розвивають музичні дослідження, що поєднують практику з теорією.

У навчальних планах і програмах, призначених для підготовки майбутніх педагогів музичного мистецтва, менше уваги приділяється виконавським музичним аспектам (1/3 частина), замість цього акцент робиться на спеціалізованих педагогічних предметах. Одним із основних напрямів оновлення транскультурної підготовки у данській мистецькій освіті є орієнтація на практичну діяльність, розвиток креативності. Мистецтво трактується датськими педагогами як форма самовираження та засіб комунікації. Мистецька освіта середньої школи Данії містить інтегративні зв'язки з різними шкільними предметами і складає комплекс мистецьких дисциплін. Визначальною рисою загальної мистецької освіти в Данії, на думку М. Лещенко, є «активне залучення дітей та молоді до традиційних мистецтв і водночас до їх найсучасніших проявів: до ремесел і сучасного дизайну, до музичного фольклору (співу, танцю) і сучасних електронних музичних технологій тощо» [92, с. 177].

Одним із найпрестижніших навчальних закладів Данії є Королівська данська консерваторія, розташована у Копенгагені. Консерваторія пропонує широкий спектр музичних програм, включаючи виконавство, композицію, диригування, музичну педагогіку, аранжування та багато інших. Програми охоплюють різні музичні жанри, від класичної музики до сучасної та експериментальної музики. Вона також співпрацює з відомими музикантами та музичними колективами для забезпечення високої якості навчання.

Ще одним цікавим закладом країни є Школа Фестивалю в Роскілде. Вона пов'язана з легендарним Роскілде Фестивалем – одним з найбільших музичних фестивалів у світі, що відзначається широким спектром музичних жанрів. Серед них можна зустріти класичну рок-музику, поп, хіп-хоп, електронну музику, метал, панк, джаз, фолк та інші. Школа розташована поруч з містом Роскілде та є привабливою для тих, хто цікавиться музикою, культурою та соціальними питаннями. Тут вивчається література, кінематограф, художнє мистецтво, музика. Більшість навчальних програм в

школі відзначаються акцентом на практичні проекти. Студенти мають можливість працювати над різноманітними творчими завданнями, такими як створення музики, організація виступів та культурних подій, аранжування тощо. Як пише, український журналіст та музикант П. Коробчук: «для вивчення музики тут облаштована ціла студія звукозапису: є барабанна установка, рояль, десятки електрогітар, сучасна звуковідтворювальна апаратура. Усе, що можна уявити! І хоча тут не видають дипломів, але серед данців вважається дуже престижним 1-2 семестри тут навчатися. Школа приймає на навчання молодь 18-25 років» [56].

Багато країн світу наразі звертаються до досвіду Фінляндії, яка займає провідне місце у Європі за якістю навчання, конкурентоспроможністю своїх випускників та за загальною статистикою щодо розвитку обдарованості. Сьогодні Фінляндію вважають лідером за рядом ключових показників загального розвитку, зокрема там навчається більше музикантів на душу населення, ніж у будь-якій країні світу. Вища музична освіта в Фінляндії відіграє важливу роль у розвитку музичної культури та формуванні талановитих музикантів. Країна володіє високим рівнем музичної освіти та має кілька видатних навчальних закладів, де студенти можуть розвивати свої музичні здібності та отримувати професійну підготовку [201].

Однією з важливих установ, що надають вищу музичну освіту, є Саутгейтська академія у місті Гельсінкі. Ця академія пропонує широкий спектр музичних програм, включаючи бакалаврські, магістерські та докторські ступені у різних спеціалізаціях музичного мистецтва. Студенти мають можливість глибоко досліджувати музичну теорію, історію музики, виконавство на різних інструментах та вокал, композицію, диригування та інші аспекти музичного мистецтва.

Ще одним визнаним закладом фінської системи мистецької освіти є Академія музики, розташована в місті Тампере. Вона також надає

різноманітні програми з музичної освіти та дозволяє студентам поглиблювати свої знання й навички у різних галузях музики.

Транскультурна підготовка майбутніх учителів музики у Фінляндії зорієнтована на вивчення в основному національної музичної спадщини, але окрім цього, велика увага приділяється культурі сусідніх країн. Наприклад, у навчальних закладах, таких як Гельсінський університет, Академія Åbo та Академія Сібеліуса (Akademi Åbo, Akademi Sibelius) не передбачається глибока музично-теоретична підготовка. Замість цього, значно більше часу приділяється розвитку ансамблевих виконавських навичок, адже слуховий досвід майбутніх педагогів-музикантів є одним з пріоритетів навчання в цих освітніх закладах.

Отже в організації мистецької освіти у скандинавських країнах можна простежити орієнтацію на такі тенденції: 1) визнання важливої ролі цієї галузі у всебічному розвитку особистості; 2) акцент на забезпечення доступності мистецької освіти завдяки підтримці держави; 3) створення сприятливих умов для досягнення високої якості виконання завдань цієї галузі у соціокультурному житті суспільства. Усі зазначені тенденції роблять мистецьку освіту у скандинавських країнах багатогранною та цікавою для студентів, які прагнуть розвиватися в музичній сфері. Навчання музики сприяє розвитку творчості, практичних навичок та глибокого розуміння музичної культури, допомагаючи студентам реалізувати власні музичні таланти і амбіції.

На нашу думку, надзвичайно важливо систематично досліджувати та аналізувати досвід скандинавських країн з метою вивчення їхніх освітніх систем. Це дозволить виявити сильні сторони та можливі недоліки їхніх практик і визначити, які зарубіжні тенденції можуть бути корисними для розвитку мистецької освіти в Україні та Китаї.

Висновки до другого розділу

У другому розділі нашого дослідження було визначено структурні компоненти транскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, розроблені на основі *компетентнісно-ресурсного підходу*, який характеризує спеціальну методологію дослідження і є сукупністю принципів, що впливають на організаційно-педагогічні способи діяльності й дають можливість розглядати формування транскультурної компетентності студентів у системі неперервної освіти як відкриту систему, що самоорганізується, інтегрує зовнішні середовищні й внутрішні індивідуальні ресурси особистості.

Компонентами транскультурної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва виступили когнітивно-конструктивний (передбачав засвоєння знань про транскультурну освіту, основні її поняття, моральні цінності людства, культурологічні особливості іншомовних країн); мотиваційно-ціннісний компонент (відображав усвідомлення культурної емпатії, важливості толерантних відносин, міжкультурного діалогу та оцінки соціокультурного досвіду); комунікативно-діяльнісний компонент (розкривав формування навичок міжкультурної комунікації, рефлексії, розпізнавання культурної конотації, усвідомлення практичності транскультурної активності та самоорганізацію передачі досвіду міжкультурної взаємодії.

У розділі проаналізовані напрями становлення системи музичної освіти в навчальних закладах КНР у вимірах транскультуралізму, а також визначені сучасні тенденції розвою китайського музичного виконавства, окреслені особливості фестивального і конкурсного рухів молодих виконавців; охарактеризована транскультурна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва крізь призму європейського, зокрема, скандинавського досвіду, який поряд з українським досвідом вивчають китайські науковці й практики.

РОЗДІЛ 3.
ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ
ФОРМУВАННЯ ТРАНСКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА
У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

3.1. Розробка критеріального апарату визначення рівнів
сформованості транскультурної компетентності
майбутніх учителів музичного мистецтва

Транскультурна компетентність є сприятливим інтегруючим чинником соціалізації студента, оскільки соціальна діяльність майбутніх учителів музичного мистецтва є вирішальною під час його соціального дорослішання, професійного становлення і в своїй основі має творчий характер. Об'єктивність результатів дослідно-експериментальної роботи ми можемо отримати шляхом паралельного порівняння вихідних, проміжних і підсумкових результатів спостереження за студентами експериментальної та контрольної груп з використанням експериментальних факторів впливу і без них, що дасть нам можливість підтвердити ефективність запропонованої авторської моделі. Діагностування як кількісних, так і якісних показників сформованості кожного з компонентів структури транскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва на її змістовому та операційному рівнях нам вдасться перевірити за допомогою вибраного діагностичного інструментарію.

Обґрунтування моделі формування транскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва спирається, по-перше, на кількісні параметри: у процесі організації експерименту задіяні 67 студентів педагогічних університетів України та Китаю (четвертого курсу факультету мистецтв Українського державного університету імені Михайла

Драгоманова, а також музичного відділення Ганнанського педагогічного університету (провінція Цзянсі, місто Гуанчжоу, Китай), з яких 18 українських і 14 китайських студентів навчалися за експериментальною моделлю протягом 2022-2023 навчального року. У опитуванні брали участь також 15 викладачів означених ЗВО.

Надамо коротку інформацію про Ганнанський педагогічний університет, розташований у національному історичному та культурному місті Ганьчжоу, яке є другим по величині містом провінції Цзянсі КНР. Університет був заснований у червні 1958 року як Педагогічний коледж Ганнана. У 2003 році він став підрозділом педагогічного університету, який присуджує ступінь магістра, і територіально межує між чотирма провінціями Цзянсі, Гуандун, Фуцзянь і Хунань. Це єдиний в регіоні вищий навчальний заклад з правом надання студентам ступеня магістра. Востаннє він був перейменований як Gannan Normal University зі схвалення Міністерства освіти в березні 2016 року. Ганнанський педагогічний університет має три кампуси: кампус Gold, кампус Zhanggong і кампус Baita (університетський науковий парк). Університет має 15 педагогічних коледжів (широко відомих як відділи), один незалежний коледж, одну афілійовану середню школу та одну афілійовану початкову школу. Університет обслуговує 72 спеціальності бакалаврату, які охоплюють 16 дисциплін, включаючи науку, літературу, техніку, освіту, менеджмент, мистецтво, право, економіку, історію та сільське господарство. Також включає 16 магістерських програм першого рівня. Нині на денній формі навчається понад 20 тис. студентів, у тому числі понад 1300 аспірантів. З 2006 року понад 300 іноземних студентів вступили до цього університету.

Професорсько-педагогічний склад Ганнанського педагогічного університету включає понад 1000 штатних викладачів, у тому числі 480 старших професійних і технічних працівників, а також понад 300 докторантів. Серед штатних працівників є понад 20 академіків, у тому

числі кандидати на участь у Національному багатомільйонному проєкті талантів New Century, кандидати на участь у програмі New Century Excellent Talents Program Міністерства освіти та експерти з спеціальних надбавок від Державної ради.

У Ганнанському педагогічному університеті існує майже 20 дослідницьких центрів «Національної технології інженерних технологій Navel Orange». Ганнанський педагогічний університет – це ключова дослідницька база Міністерства освіти: проєкти «Гуманітарні та соціальні науки», дослідницький центр «Револьюційний дух і культурні ресурси» Комуністичної партії Китаю, ключова лабораторія «Органічна медична хімія» провінції Цзянсі та провідна дослідницька база філософії та соціальних наук Цзянсі.

Ці науково-дослідні платформи є вищими за провінційний рівень. Крім того, університет побудував спільну китайсько-американську лабораторію, що працює над проблемою «Хвороби жовтого дракона цитрусових», три провінційні «Спільні інноваційні центри 2011 року», дві науково-дослідні робочі станції для постдокторських наукових досліджень та інноваційну базу для розвитку постдокторських інновацій.

За останні п'ять років Педагогічний університет Ганнана здійснив понад 1100 національних і провінційних науково-дослідницьких проєктів, включених до національних планів досліджень і розробок, національних фондів природничих наук і національних фондів соціальних наук. Саме тому університет отримав понад 40 міністерських нагород за наукові дослідження. Університет отримав дві другі нагороди Національної премії за досягнення в навчанні та одну першу премію Національної нагороди за досягнення в галузі науки і в галузі освіти (2014).

Університет опублікував статті у відомих міжнародних журналах, таких як «Nature and Science». У 2018 році університет увійшов до 200 найкращих університетів КНР.

Ганнанський педагогічний університет дотримується інноваційних стратегій розвитку педагогічної освіти. Система підготовки вчителів, яка співпрацює між державою та університетом, надіслала понад 50 000 вчителів до базової освіти, і відома як «Колиска народних вчителів на червоній землі Ганнан». Це підготовка висококваліфікованих вчителів базової освіти та різного роду старших спеціалістів. У той же час університет наполягає на тому, щоб базуватися на місцевому рівні та обслуговувати низовий рівень, покладаючись на різноманітні науково-дослідницькі платформи та ресурси талантів для активного обслуговування місцевої базової освіти та економічного та соціального розвитку. «База підготовки радників і тренінгів», «База підготовки викладачів провінційного університету Цзянсі», «Центр підготовки вищого менеджменту Гуаньчжоу для малих і середніх підприємств» та інші навчальні заклади пройшли понад 30 груп із 10 000 осіб, включаючи «Національну підготовку». Програма» проектні навчальні завдання.

З 2010 по 2012 рік понад 4300 студентів Педагогічного університету Ганнань брали участь у різноманітних змаганнях вище рівня провінції та вигравали нагороди в групах. Серед них вони здобули перше місце «Національного конкурсу студентів (університетів) з математичного моделювання» та перше місце «Національного конкурсу студентської підприємницької діяльності університетів». У листопаді 2017 року Центральний наглядовий комітет з розбудови духовної цивілізації присвоїв університету перше почесне звання «Національний цивілізований кампус». Наразі Педагогічний університет Ганнань керується ідеями Сі Цзіньпіна про соціалізм із китайською специфікою, спрямованою в нову еру. І тому університет ретельно вивчає і реалізує дух «Національної освітньої конференції» та «19-го національного конгресу» Комуністичної партії Китаю.

Розглядаючи процес формування транскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва як соціальну, динамічну і відкриту систему, якій притаманні не лише наявність зв'язків і відносин між компонентами, що її утворюють, але й нерозривна поєднаність з навколишнім середовищем, соціумом, у взаємодії з якими система і проявляє свою цілісність, можемо репрезентувати транскультурну компетентність як системне утворення, що включає в себе єдність мистецького світогляду, педагогічних цінностей, загальнокультурних установок, професійно значущих якостей особистості майбутнього вчителя, інноваційних методів музичного навчання, спрямованих на творчу самореалізацію в різних видах фахової діяльності.

Для оцінки рівнів сформованості транскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва виникає необхідність визначення критеріїв (від грецьк. – засіб для судження) – ознака, за допомогою якої відбувається оцінка, визначення або класифікація будь-чого. У великому тлумачному словнику сучасної мови «критерій» визначається, як «підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило» [237].

Дослідниця Л. Гусейнова, розробляючи критерії досліджуваних явищ, зупиняється на «ступені теоретичної підготовки, сформованості професійно-педагогічних умінь і навичок, мірі творчої спрямованості особистості, адекватності самооцінки» [43, с. 36-38].

Враховуючи завдання нашого дослідження, при визначенні критеріїв та показників сформованості транскультурної компетентності студентів ми виходили з таких параметрів: наявність всіх структурних компонентів означеної якості; функціонування в різних видах діяльності; стійкість прояву транскультурної компетентності в освітньому процесі.

Розкриваючи взаємозв'язок структурних компонентів у цілісній структурі транскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, нами виокремлено *мотиваційно-емоційний, когнітивний та*

діяльнісно-творчий критерій. Кожен критерій розкривався через відповідні показники, за якими можна судити про рівень сформованості транскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Розроблені критерії та показники сформованості транскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва виступають в якості алгоритму діагностики рівнів сформованості означеної якості, дозволяють судити про ступінь розвиненості всього комплексу особистісних якостей майбутніх учителів музичного мистецтва, оскільки обрані показники в рівній мірі представляють мотиваційно-цільову, когнітивну, діяльнісно-комунікативну, креативно-рефлексивну сфери особистості.

Мотиваційно-емоційний критерій визначав міру мотиваційної спрямованості студентів як джерела активності та одночасно як систему стимулювання до будь-якої діяльності. В якості показників мотивації до формування транскультурної компетентності ми розглядаємо ставлення студентів до майбутньої фахової діяльності як до цінності; потребу студента у самовихованні власної транскультурної компетентності; прагнення до особистісного самовдосконалення та транскультурної комунікації.

На високому рівні сформованості транскультурної компетентності у студентів завжди проявляються захопленість професією, прагнення до саморозвитку, усвідомлена позитивна мотивація до фахової діяльності. Розглядаючи як показники сформованості ТК за мотиваційно-емоційним критерієм гуманність, культуру спілкування, ми маємо на увазі, перш за все емпатію, здатність людини проникати у внутрішній світ іншої особистості, співпереживати, співчувати в будь-яких ситуаціях, вміти стати на її позицію, розділити з нею радість і прикрощі; вступати в транскультурну комунікацію з носіями іншої культури.

Для студентів «вище середнього» рівня сформованості ТК притаманні стійкі позитивні емоційні реакції, емпатія, ситуативний прояв прагнення до саморозвитку та самовдосконалення. У студентів середнього рівня

сформованості ТК помічається переважання супутніх мотивів вибору майбутньої професії. Студентам «нижче середнього» рівня сформованості ТК характерне індиферентне ставлення до фахової діяльності, студенти ж з низьким рівнем характеризуються відсутністю потреби в самовихованні транскультурної компетентності.

Когнітивний критерій надзвичайно важливий при оцінці рівня сформованості транскультурної компетентності студентів. Названий критерій розкривається через такі показники: наявність знань про материнську культуру та культуру інших народів, етнічність; здатність до систематизації та узагальнення знань, сутність і способи формування й самовиховання транскультурної компетентності.

Високому рівню сформованості ТК студентів за когнітивним критерієм відповідають глибокі, стійкі, системні знання. Респонденти характеризуються позитивним, але вибіркоким ставленням до мистецтва. На рівні сформованості ТК «вище середнього» відзначаються системні знання, але глибина їх проявляється лише іноді та за окремими аспектами. Студентам притаманний частковий інтерес до найкращих взірців багатовікової мистецької спадщини та захопленість її інформаційними відомостями. На середньому рівні сформованості ТК респондентів відзначаються ґрунтовні знання, але які ще не досягли системного рівня. Студенти не вважають за необхідне прагнути до високого рівня мистецьких знань, розповсюджене вибіркоче емоційно-ціннісне відношення то того чи іншого твору мистецтва, явища чи самого автора. На рівні сформованості ТК студентів «нижче середнього» респондентам притаманні поверхові, неусвідомлені й безсистемні знання, які проявляються епізодично. Низький рівень сформованості ТК представлений недостатнім рівнем мистецьких знань. Даний рівень характеризується безсистемністю, фрагментарністю, еkleктичністю знань, низьким рівнем інтересу як до окремих мистецьких явищ – фестивалів, концертів тощо, так і до мистецтва загалом. Студенти з

низьким рівнем сформованості ТК важко орієнтуються у термінологічній сфері, не можуть застосовувати поняття та терміни у відповідний час, плутаються у їх використанні. Студенти пасивні у сприйнятті нової інформації, оцінці та емоційних реакціях щодо будь-якої комунікації у сфері мистецтва. Потреба у розширенні свого інтелектуального потенціалу та формуванні мистецької картини світу повністю відсутня.

Діяльнісно-творчий критерій висвітлює професійні вміння, апробовані в діяльності, засвоєні особистістю як найбільш ефективні: здійснювати самостійний творчий пошук у вирішенні проблем; рефлексувати власну діяльність і поведінку, передати інструментарій самопізнання і саморозвитку іншому, здатність сприймати внутрішній світ іншого й ототожнювати себе з ним; культурна толерантність. Уміння сприяють формуванню та розвитку у студентів різноманітних способів діяльності, творчих здібностей, необхідних для самореалізації особистості у фаховій діяльності.

Високому рівню сформованості транскультурної компетентності студентів за діяльнісно-творчим критерієм відповідають творчий характер і високий ступінь суб'єктності та самостійності в прояві умінь. На рівні сформованості ТК «вище середнього» відзначається репродуктивний характер прояву умінь, творчі моменти ситуативні. Середньому рівню сформованості ТК респондентів характерні позитивні емоційні прояви, але в окремих ситуаціях втрачається або послаблюється контроль над ними. Для студентів з рівнем сформованості ТК «нижче середнього» притаманна невисока ступінь суб'єктної активності. Для низького рівня сформованості ТК у студентів характерні переважання негативних емоцій, відсутність контролю над емоційними проявами, вимушене, стереотипне реагування на зовнішні стимули, уміння виявляються в діяльності неусвідомлено і мозаїчно.

Дослідно-експериментальна робота проводилася у ході трьох етапів: констатувального, формувального та контрольного.

Метою констатувального етапу експериментального дослідження стало визначення початкового рівня сформованості транскультурної компетентності студентів, а також шляхи її подальшого вдосконалення. Вирішення цього завдання вимагало виявлення ряду додаткових даних, що характеризують в цілому стан сформованості транскультурної компетентності студентів. Було використано методи спостереження, анкетування і тестування, метод створення студентами особистих творчих продуктів.

У ході констатувального експерименту належало з'ясувати розуміння респондентами значущості формування і самовиховання транскультурної компетентності; реальний стан сформованості транскультурної компетентності студентів; експериментальним шляхом визначити розуміння студентами та викладачами терміну «транскультурна компетентність», відношення студентів і викладачів до проблеми формування і самовиховання етнокультурної компетентності та розуміння її значення для професіоналізму вчителя музичного мистецтва.

За допомогою методу педагогічного спостереження фіксувалися судження студентів та ситуації з їх участю в умовах навчально-музичної діяльності. При використанні спостереження виявлено типові недоліки в навчанні різних видів цієї діяльності, що вимагають від суб'єктів навчання проявів певних властивостей особистості, зокрема: недостатньо-точний словниковий запас, невміння грамотно, логічно передати інформацію; неемоційне виконання музичних творів; небажання самостійності вибору навчального завдання, уникнення відповідальності за прийняття рішення, відсутність потреби створення нового творчого продукту. Це вказувало на слабкий рівень розвиненості таких професійно значущих якостей, як: ініціативність, цілеспрямованість, винахідливість, незалежність, самостійність, схильність до ризику, готовність до відповідального вибору,

сприйнятливості до нових ідей і знань, творчого ставлення до навчально-музичної діяльності тощо.

В результаті спостереження вдалося встановити, що всі студенти показали наявність транскультурної компетентності як особистісної якості, що виражена в проявах фантазії, здатності бачити очевидні протиріччя і проблеми в навчально-музичній діяльності, допитливості, сміливості, здатності до асоціативних зв'язків. Однак, рівень її сформованості був у більшості респондентів нижче середнього рівня.

Поряд із спостереженням використовувався метод опитування (анкетування). Анкета надає можливість отримати не лише інформацію про факти, події, а й відомості про думки, оцінки, потреби і інтереси, ціннісні орієнтації, життєві плани студентів. Студентам ЕГ і КГ було запропоновано відповісти на питання «Анкети» (Додаток А).

Метод анкетування на констатувальному етапі експериментальної роботи став провідним, адже сприяв накопиченню та поглибленню матеріалу, розкривав стан проблеми у практиці роботи педагогічних університетів України та Китаю.

Практика переконливо довела, що поняття «транскультурна компетентність» не знаходить однозначного тлумачення в сучасній дослідницькій літературі. Для того, щоб респонденти осягнули сутність ключового поняття дослідження, ми вважали за необхідне включити в анкету запитання про визначення сутності транскультурної компетентності. Всім учасникам експерименту (як студентам, так і викладачам) було запропоновано дати визначення поняття «транскультурна компетентність», щоб зрозуміти, який сенс вони вкладають в дане поняття.

Серед типових відповідей можна виокремити наступні визначення транскультурної компетентності, дані студентами: «знання в галузі культури, застосування цих знань у фаховій діяльності» – 27,3% респондентів; «володіння загальною культурою» – 39,6% респондентів; «створення

культурних продуктів та артефактів» – 9,4% респондентів; «рівень розвитку культури вчителя, необхідний для успішного здійснення фахової діяльності» – 19,6% респондентів; «не знаю» – 4,1% респондентів.

Викладачі, відповідаючи на запитання анкети, дали поняттю транскультурної компетентності такі визначення: «професійно значуща якість вчителя, яка свідчить про високий рівень його загальної культури та готовність працювати у мультикультурному суспільстві» – 34,2% респондентів; «широке поняття, що включає в себе високий ступінь розвитку професіоналізму та володіння іноземними мовами» – 41,3%; «вміння будувати художньо-педагогічну діяльність відповідно до норм культурної толерантності» – 17,4% респондентів; «не можу відповісти» – 7,1% респондентів.

Часто респонденти ототожнювали транскультурну компетентність або з професійною готовністю, або з загальною культурою вчителя (62,4%), або з простою наявністю знань у галузі загальносвітової культури (26,8%), недооцінюючи таким чином значущість інших структурно-функціональних компонентів транскультурної компетентності. Студенти намагалися визначити сутнісні характеристики поняття «транскультурна компетентність», включали в це поняття більшість запропонованих в анкеті варіантів відповіді, відзначаючи при цьому, що для них «складно виділити пріоритетність яких-небудь характеристик».

За результатами проведеного анкетування можна зробити наступний висновок: і студенти, і викладачі розуміють залежність успіху фахової діяльності від рівня сформованості транскультурної компетентності: відсутність зв'язку між цими явищами відзначило лише 4,3% від загального числа опитуваних. Основна маса (86,3% респондентів) зазначила значний ступінь взаємозв'язку транскультурної компетентності та професіоналізму майбутнього вчителя музичного мистецтва, 7,3% – малий ступінь взаємозв'язку, 17,4% – середній ступінь цієї залежності. Таким чином,

більшість викладачів (91,3%) визнають значущість транскультурної компетентності студента для його фахової діяльності.

Для вивчення творчого потенціалу студентів було використано метод тестування (тест «Творчі здібності» Дж. Кінчера) [76 с. 25-26]. Із зібраних даних респондентів ЕГ з'ясувалося, що свій показник творчого потенціалу респонденти в ЕГ визначили як: «потенціал дуже високий» – 6,2% (2 особи), «ти творча особистість» – 27,9% (9), «ти не гірше більшості» – 37,2% (12), «ти не настільки творча особистість, як більшість» – 21,7% (7), «тобі слід відвідувати гуртки з творчою спрямованістю» – 6,2% (2 особи).

У КГ показники були такі: «потенціал дуже високий» – 11,4% (4 особи), «ти творча особистість» – 33,6% (12), «ти не гірше більшості» – 39,2% (14), «ти не настільки творча особистість, як більшість» – 8,4% (3), «тобі слід відвідувати гуртки з творчою спрямованістю» – 5,6% (2). Респонденти високо оцінили рівень власного творчого потенціалу, що свідчило про неадекватність їхньої самооцінки.

При діагностиці початкового рівня сформованості креативних якостей, виокремлених в числі показників транскультурної компетентності – творчого мислення, допитливості, оригінальності, уяви, інтуїції, емоційності (емпатії), почуття гумору, був використаний опитувальник Н. Вишнякової «Креативність» [26]. Додаток В.

Студентам пропонувалося самостійно оцінити названі особистісні якості за 80 питаннями, відповідаючи «так» або «ні». При обробці результатів індекси показників творчого потенціалу визначалися підсумовуванням отриманих балів. Якщо відповідь студента на питання збігалася з ключем відповіді, то він отримував один бал з даного індексного показника.

Було побудовано психологічні профілі творчого потенціалу респондентів «Я – реальний» і «Я – ідеальний». Профілі «Я – реальний» в КГ і ЕГ незначно відрізнялися один від одного за ступенем вираженості

тестованих якостей. Так, в ЕГ у 36,2% респондентів спостерігалось переважання якостей свідомої сфери психіки – творчого мислення, допитливості, творчого ставлення до навчальної діяльності. У студентів КГ ці якості були присутні у 32,5% досліджуваних. Якості, які стосуються підсвідомої психічної сфери – уява, інтуїція, емоційність, емпатія – мали такі показники: в ЕГ – 42,2%, в КГ – 44,6% респондентів. Якості, які є перехідними – оригінальність і почуття гумору – спостерігалися у респондентів в ЕГ – 12,3%, в КГ – 13,5% респондентів. При побудові профілів «Я – ідеальний» у більшості досліджуваних обох груп (78,4% і 82,3%) спостерігалось прагнення до представлення своєї особистості як гармонійно розвиненої й здатної до творчості, на що вказував високий ступінь рельєфності побудованих ними профілів. Лише у 6,4% респондентів в ЕГ профіль менш рельєфним, в КГ такого результату не спостерігалось, що пов'язано з суб'єктивними уявленнями студентів щодо своїх креативних якостей, або із заниженою їх самооцінкою.

Студентам також було запропоновано чотири види різних за ступенем самостійності вибору навчальних завдань за темою «Ганцювальна музика різноманітних жанрів»: вибір музичного матеріалу, письмова інструкція, усна анотація, виконавська частина.

Самостійний вибір форми презентації музичного матеріалу: розбір тексту, вибір виконавських засобів, партнера, інтерпретації тощо. Частково самостійний пошук з консультацією педагога, частково самостійна анотація (консультація педагога); несамостійний пошук (вибір педагога), несамостійна письмова анотація (педагог надає матеріал, і пропонує форму анотації); несамостійний пошук (педагог заздалегідь готує текст, визначає форму презентації, репетирує виступ зі студентом), підготовлена не самостійно (педагог бере активну участь в розборі тексту, виборі виконавських прийомів, пошуку різновидів інтерпретації).

В першому завданні – самостійний пошук і вибір музичного матеріалу – 56,2% випробовуваних в ЕГ вибрали варіант з частково самостійним пошуком, 38,8% – вважали за краще несамостійний вибір, і лише 5% – здійснили самостійний пошук. Відповідно, в КГ показники були: 42,9%, 50,6%, і 6,5%. Друге завдання дозволило виявити ступінь самостійності вибору в письмовій анотації, що вказувало на наявність уміння визначити проблему, інтерес учасників до отримання нової інформації, самостійного здобування знань, розвиненості уяви і уміння письмово викладати матеріал. У відсотковому відношенні показники студентів ЕГ і КГ істотно не відрізнялися один від одного: самостійний варіант – 3,1% і 5,8%, частково самостійний – 49% і 52%, несамостійний – 38% і 34%. Третє завдання дозволило вивчити готовність студентів до вибору навчального завдання, їх самостійність в процесі його реалізації, наявність особистого творчого продукту, створеного на основі вільного вибору засобів. Четверте завдання – виконавська частина – було підсумковим в серії представлених навчальних завдань, передбачуваним результатом яких могла стати актуалізація інтересу до музичної діяльності через самостійний вибір навчального завдання, спрямованість на створення особистого творчого продукту. Самостійність в ЕГ виявили 15% респондентів, частково самостійний варіант представили 24%, решта – 61% віддали перевагу підготовки до конкурсу разом із педагогом. У КГ цифри були такі: самостійні – 17%, частково самостійні – 34%, не самостійні – 49% респондентів.

Фактичний результат «пробного тесту» показав наступне: велика інертність досліджуваних до здійснення процедури самостійного вибору, рівень сформованості транскультурної компетентності за діяльнісно-творчим критерієм в основному «нижче середнього», але має місце імпульс до розвитку процесу, помітний прояв інтересу до незвичайних форм презентації музичного та інформаційного матеріалу, що відрізняються новизною і оригінальністю; самостійний вибір студентами навчальних завдань

одночасно і ускладнює процес і залучає до нього можливостями творчого пошуку, самостійного прийняття рішень в нестандартних ситуаціях, що виникають в процесі роботи. Негативна реакція на установку «сам прийняв рішення – сам і відповім за результат» пов'язана з небажанням нести відповідальність за наслідки власного вибору, звідси і уникнення нестандартних ситуацій, що можна розцінювати як прояв конформізму.

Студентам ЕГ і КГ була надана можливість спільного обговорення результатів в формі дискусії, спрямованої на вміння аналізувати результат своєї діяльності, прояв варіативності в оцінці результатів спільної діяльності, вміння прогнозувати наслідки вибору, перетворити ситуацію. У дискусії в процесі навчальної рефлексії студенти виявили вміння відстоювати власну точку зору, здатність побачити нове у звичній діяльності, самостійність, відсутність категоричності в судженнях, незалежність думок і оцінок, винахідливість, почуття гумору, впевненість при невизначеності, сміливість, вразливість, готовність до ризику, здатність аналізувати.

В ході дискусії в ЕГ було відзначено: невміння аналізувати результат – низький рівень показали – 12,4% (4 осіб). Переважання слабо вираженої аналітичної навички – рівень «нижче середнього» виявили 27,9% (9 осіб); нестійке вміння – середній рівень, показали 40,3% (13 осіб); 15,5% (5 осіб) відповідали рівню «вище середнього» – проявляли стійке вміння до самостійного аналізу; яскраво виражене вміння аналізувати результат своєї діяльності, що відповідає високому рівню, виявили 3,1% (1 особа).

Відсутність варіативності (гнучкості) в оцінці результатів спільної діяльності, небажання зрозуміти іншу точку зору виявили 15,5% (5 осіб). Гнучкість в оцінці, що виявляється епізодично, була присутня у 27,9% (9 осіб); не яскраво виражена категоричність виявлена у 34,1% (11 осіб); стійкі прояви варіативності в оцінці результатів, відсутність категоричності в судженнях виявили 15,5% (5 осіб); яскраві прояви гнучкості притаманні 6,2% (2 особи).

Уміння прогнозувати наслідки вибору, перетворити ситуацію показали: невміння – 12,4% (4), слабо виражене – 43,4% (14), фрагментарну присутність – 34,1% (11), в розвинутій формі – 6,2% (2), в яскраво розвинутій формі – 3,1% (1 особа).

У КГ респонденти показали наступні результати (за рівнями – низький, нижче середнього, середній, вище середнього, високий): вміння аналізувати результат своєї діяльності – 11,6% (4 особи), 37,7% (13), 43,5% (15), 8,7% (3), 5,8% (2); прояв варіативності (гнучкості) в оцінці результатів діяльності – 11,6% (4 особи), 29,0% (10), 43,5% (15), 14,5% (5), 5,8% (2); вміння прогнозувати наслідки вибору, перетворити ситуацію – 5,8% (2 особи), 46,4% (16), 37,7% (13), 11,6% (4), 5,8% (2). Студентам ЕГ та КГ було також запропоновано відповісти на 12 питань творчого завдання «Музичний портрет», що дозволяло отримати відомості про вміння аналізувати результат власної діяльності, ступінь прояву варіативності (гнучкості) в оцінці результатів спільної діяльності, уміння прогнозувати наслідки вибору, перетворити ситуацію, тобто продіагностувати ступінь вираженості показників діяльнісно-творчого критерію.

У процесі аналізу результатів анкети було виявлено, що більшість студентів продемонструвала наявність власної думки як особистісної якості – 62% ЕГ і 64,5% КГ; відсоток індіферентних відповідей в ЕГ склав 21%, в КГ – 20%; респонденти, яким важко було відповісти на питання анкети склали 13% в ЕГ і 15,5% в КГ. Відсоткові показники щодо ступеню гнучкості оцінки результатів діяльності в ЕГ і КГ були також приблизно однакові: небажання зрозуміти іншу точку зору засвідчили – 16% ЕГ і – 12% КГ випробовуваних, епізодична категоричність була присутня у 27,9% ЕГ і 29,0% КГ студентів, не яскраво виражена категоричність спостерігалася у 34% студентів ЕГ і 43,5% КГ, не категоричними були лише 15,5% ЕГ і 14,5% КГ; гнучкість і толерантність притаманна відповідно – 6,2% ЕГ і 5,8% КГ студентів. Низький рівень вміння прогнозувати наслідки вибору, перетворити ситуацію

показали в ЕГ – 12%, в КГ – 6%, нижче середнього в ЕГ – 43,0%; в КГ – 46,0%; середній рівень – 34,0%; 38,0%, вище середнього – 6,0%; 12%; високий – 3,1%; 5,8%.

Музиканти-дослідники відзначають, що зміст музичного мистецтва, його мова і виразні засоби (лад, ритм, гармонія, темп, динаміка тощо) безпосередньо впливають на розвиток уяви, оригінальні варіанти самовираження, прояв креативності особистості. Формою реалізації активності є уява як важлива складова транскультурної компетентності особистості, що має забезпечувати не лише сприйняття й переробку інформації, а й надання можливостей для широкого спектра діяльності на основі вільного вибору навчального завдання і засобів для його виконання. Вважаємо, що в процесі освітньої діяльності доцільно використовувати такі формулювання завдань, які б пропонували студентам співпрацю, наприклад: «Запропонуйте свій варіант ...», «Якби я склав цей твір ...», «Допоможіть знайти вихід із ситуації, що склалася ... », «Встановіть відповідність між ...», «Порівняйте висловлювання відомих музикантів про ...» тощо.

Отже, результати констатувального експерименту переконливо довели, що більшість респондентів ЕГ і КГ (52,6%) мають низький і «нижче середнього» рівні розвитку компонентів транскультурної компетентності й характеризуються неприйняттям вибору в нестандартній ситуації або пасивним до нього ставленням. Це виражається у відсутності або в слабкому прояві інтересу до самостійного вибору в музичній діяльності; потреби в самостійному виборі його мети і бажання здійснювати вибір в нестандартній ситуації; намічено зв'язок між прагненням до самостійного вибору і більш інтенсивними проявами у комунікації.

Особистісні якості в основному проявляються слабо або частково. В достатній мірі розвинена сфера когнітивних особистісних якостей: вміння вибрати необхідну інформацію – бачення проблеми, вміння орієнтуватися в стилях і жанрах, оперативно реагувати на зміни в інтерпретації музичного

матеріалу – сприйнятливості до нових ідей і знань, вміння продукувати безліч різноманітних асоціацій – розвиненість уяви. Переважали такі якості, як фантазія, частково виражена допитливість, потенційна здатність до асоціативних зв'язків.

На етапі діагностики мотиваційно-емоційної сфери було відзначено індиферентне ставлення студентів до вибору завдання, відсутня позитивна мотивація до створення оригінального творчого продукту, що свідчило про наявність невеликого досвіду реалізації творчих здібностей студентів через участь в конкурсах, фестивалях, творчих проєктах на основі самостійного і вільного пошуку форм та засобів їх виконання та презентації (захисту).

Діагностуючи креативно-рефлексивну сферу студентів ЕГ та КГ мусимо визнати, що значна кількість студентів виявила відсутність вміння аналізувати результат власної діяльності, переважання комфортності й категоричності суджень в оцінці результатів спільної діяльності, а також слабе володіння прогностики наслідків вибору, відсутністю потреби в перетворенні ситуації.

Стратегія продуктивно-творчої діяльності з формування особистісної позиції студента найбільш ефективно сприяє створенню організаційно-педагогічних умов, спрямованих на формування транскультурної компетентності студентів, а також вирішення цілого ряду педагогічних завдань:

- виховання інтересу до музичної діяльності;
- розвитку активного сприйняття музичних творів і творчої уяви студентів;
- формування навичок емоційно-естетичного спілкування з мистецтвом, необхідного для орієнтації в світі музики.

Розробляючи авторську методику формування транскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, ми спиралися на

теорію продуктивно-творчої діяльності (за С. Сисоевою), що будується на принципах загальнохудожнього досягнення мистецтва:

- принципу захопленості і емоційної чуйності;
- принципу культуровідповідності;
- принципу природовідповідності (від гри до творчості);
- принципу єдності виховання й освіти,
- принципу спадкоємності і безперервності різних рівнів музичної освіти;
- комплексного підходу до синтезу всіх видів мистецтв і сфер життя;
- одночасної роботи всіх аналізаторів (зір, слух, дотик) [145, с. 7-14].

За результатами перевірки стану сформованості транскультурної компетентності студентів на констатувальному етапі дослідження було виявлено що у більшості студентів сформованість транскультурної компетентності відповідає середньому та низькому рівням. Це спричинило необхідність у впровадженні експериментальної поетапної методики формування означеної якості.

Результати констатувального експерименту дозволили відзначити той факт, що в освітньому процесі ЗВО проблемі формування транскультурної компетентності студентів у системі неперервної освіти приділяється недостатня увага, перераховані вище негативні чинники значно ускладнюють можливість її формування і розвитку в музичній діяльності. Ця обставина дозволила виявити педагогічні умови для ефективної реалізації процесу формування транскультурної компетентності студентів, зокрема через ситуації вибору в навчально-музичній діяльності. Серед них наведемо:

- визнання плюралізму думок, наявності різноманіття точок зору на різні проблеми сучасного життя, що є необхідною передумовою демократичного стилю спілкування;

- підготовка до різноспрямованої передачі культурного змісту, принципів, цінностей через взаємне визнання та повагу до Іншого, відмінностей і позитивних моделей соціального спілкування;
- пізнання й участь у розвитку материнської культури й життєтворчості інших культур; усвідомлення конструктивного діалогу, що диктується не волею окремих осіб, а реально ситуацією, яка склалася, пов'язаною з вирішенням життєво важливих проблем для тієї чи іншої сторони;
- розвиток готовності бути вільним від упереджень зустрічі між людьми з різних культурних територій і сенсibilізація їх до відмінності, несхожості та долі «Іншого» (культурна емпатія);
- визначення загальної платформи для подальшої взаємодії та співпраці, прагнення знайти у висловлюваннях опонента і його поведінці те, що єднає з ним, а не роз'єднує; розвиток навичок культурного обміну (наприклад, порубіжжя культур – феномен свідомості, пов'язаний з категорією «опір», тобто запобігання маргіналізації, виключенню, стигматизації);
- захист права на самовизначення, реалізація свободи та відповідальності за межі визначених культурних кордонів); свідомо трансгресія за кордони власної культури, щоб краще зрозуміти один одного.

3.2. Хід дослідно-експериментальної роботи з формування транскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у системі неперервної освіти

Метою розробленої нами авторської моделі формування транскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у системі неперервної освіти є фахова підготовка студентів, здатних культуровідповідно вирішувати конкретні педагогічні завдання у мультикультурному освітньому просторі. Модель формування транскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у системі неперервної освіти ґрунтувалася на визначених принципах, передбачала застосування в освітньому процесі розроблених педагогічних умов, форм педагогічної роботи, врахування підходів, чинників та засобів навчання (див. рис. 3.2.1).

Для реалізації поставленої мети було необхідно вирішити наступні *завдання*: розкрити зміст поняття «транскультурна компетентність», продемонструвавши шляхи формування означеної якості в освітньому процесі ЗВО; сприяти придбанню нових і систематизації наявних у студентів знань і умінь культуровідповідної діяльності, формуванню у студентів ЕГ транскультурних цінностей, переконань, ідеалів, враховуючи їхній соціокультурний досвід; забезпечити педагогічні умови для формування транскультурної компетентності на основі суб'єкт-суб'єктних стосунків викладача і студента в освітньому процесі ЗВО; спрямувати становлення молодого фахівця як інтерпретатора культури, творця нових культурних сенсів та зразків культурних продуктів.

Педагогічне моделювання дало можливість розробити організаційно-педагогічну модель формування транскультурної компетентності майбутніх

учителів музичного мистецтва у системі неперервної освіти, що є авторським продуктом на основі використання інноваційних підходів та власного досвіду.

Авторська модель виконує *описову* функцію, пов'язану з відбором і композицією навчального матеріалу, плануванням та побудовою навчально-виховного процесу; *прогностичну*, спрямовану на планування й організацію власних дій і педагогічної взаємодії; *культурологічну*, яка сприяє встановленню педагогічно доцільних стосунків, формуванню колективу та організації спільної мистецької діяльності; *соціально-просвітницьку* функцію, обумовлену тим, що виступає джерелом науково-світоглядної та морально-естетичної інформації. Означені функції надають можливість уникнути дублювання, розкриваючи необхідні теоретичні, методичні та практичні ресурси організаційно-педагогічної моделі формування транскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва..

Застосування проблемних ситуацій у процесі навчання студентів розкривається в роботах Г. Балла, І. Лернера, М. Матюшкіна, М. Махмутова, М. Скаткіна, Т. Шамоної. Проблему розвитку творчого мислення вивчали вітчизняні та зарубіжні вчені (Н. Вишнякова, Л. Дерев'яна, Дж. Гілфорд, Г. Костюк, К. Крутій, А. Кроник, Н. Логінова, Т. Любарт, В. Моляко, В. Павленко, Р. Павлюк, К. Платонов, Н. Посталюк, О. Ребрій, С. Рибалко, С. Рубінштейн, С. Сисоєва, В. Сластьонін, Р. Стернберг, Б. Теплов, Е. Торренс та ін.).

Разом з тим, чільна увага у запропонованій моделі приділялася тим групам методів, які активно та якісно використовувались на всіх етапах формувального експерименту. Модель спрямовувалася на якісне формування транскультурної компетентності студентів на основі збагачення мистецького тезаурусу, здатності до узагальнення, емоційної реакції на мистецький твір та ціннісного ставлення до творів і явищ мистецтва.



Рис. 3.2.1. Організаційно-педагогічна модель формування ТК студентів

Реалізація запропонованої моделі формування транскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, яка багато в чому ґрунтується на основі використання ситуацій вибору в навчально-музичній діяльності, здійснювалася поетапно з метою виявлення особливостей досліджуваної якості – впроваджувалася в освітній процес протягом **трьох етапів** (*інформаційно-організаційного, пошуково-збагачувального та контрольньо-узагальнюючого*).

Метою першого (*інформаційно-організаційного*) етапу було підвищення інтересу студентів до навчального процесу та мотивації до навчальної діяльності, розширення обсягу мистецьких знань, шляхом сприйняття мистецької інформації. На цьому етапі передбачалося сформувати зацікавленість студентів у спілкуванні з мистецтвом; розширити можливості студентів у спілкуванні з різними видами мистецтва; досягнути виконавський досвід видатних митців України і Китаю, основну увагу приділяючи емоційно-спонтанним реакціям на транскультурні явища та художні образи; розвинути вміння аналізувати музичні твори, розуміти їхнє ціннісне значення та емоційно реагувати на них; розвинути вміння висловлювати свою думку щодо мистецького твору чи явища.

Зміст даного етапу передбачав інтерпретацію, перетворення і примноження отриманого транскультурного досвіду; інтеріоризацію і творче застосування знань, умінь, зразків культуровідповідної діяльності. Серед методів на інформаційно-організаційному етапі застосовувались:

- комплекс пояснювально-інформаційних методів: діалогічне спілкування, художній коментар, ілюстративне пояснення;
- рецензування виступів своїх однокурсників (чи то музичне виконання, виступ на конкурсі тощо);
- написання есе, рефератів на теми, які доповнюють чи конкретизують проблематику.

На початку першого етапу впровадження експериментальної моделі

формування транскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва зі студентами було проведено бесіду про роль, вплив та значення мистецтва у житті людини. У проведенні бесіди увага акцентувалася на особливому значенні мистецьких знань, які є показником ерудиції, інтелекту.

Саме на першому етапі моделі вкрай важливими і впливовими є усі об'єктивні фактори формування мистецьких знань студентів, серед яких чільне місце посідають наступні: вплив молодіжної субкультури; вплив цифрових технологій; вимоги державних стандартів, зміст програм та навчальних планів. Разом з тим зазначаємо, що і суб'єктивні чинники відіграли зовсім не другорядну роль. Серед визначених суб'єктивних чинників на формування когнітивно-конструктивного компоненту транскультурної компетентності студентів на цьому етапі роботи найважливішими є вікові психофізіологічні особливості студентів та наявність художньо-естетичного досвіду; сформованість інтересу студента до навчально-пізнавальної діяльності. Протягом першого етапу використовуватися колективні та індивідуальні форми, а також мультимедійні й ігрові технології. З метою формування *когнітивно-конструктивного компоненту* транскультурної компетентності та *емоційно-мотиваційного компоненту* діяльність студентів оцінювалася вербально. Разом з тим, створювались ситуації успіху. Навіть найменші спроби студентів були відмічені та схвально оцінені. Хочемо зазначити, що всі методи, які були застосовані у даній моделі, заохочували студентів до активної діяльності, сприяли зацікавленості студентів до предмету та до здобуття мистецьких знань.

На першому етапі моделі використовувалися такі методи: мотиваційно-пошукові: художнього узагальнення, група методів здобуття мистецької інформації. Наприклад, студентам було запропоновано наступне завдання – вибрати із колекції фотозображень «Ностальгія» ті, що викликають найбільший емоційний відзив. Вибір фотозображень відбувається інтуїтивно.

Уже на цьому етапі починається актуалізація внутрішніх символів, пов'язаних зі сприйняттям, зануренням учасників заняття у свій внутрішній світ.

Структура заняття

1. Фотозображення розташовуються на столі чи іншій поверхні.

2. Учасникам пропонується уважно розглянути картку, фотозображення протягом 5-10 хвилин і вибрати з них одну чи дві, асоціюючи їх із визначеною темою, спрямованою на те, щоб допомогти учасникам виразити свої відчуття та думки. Пропонуємо студентам звернути увагу на:

- емоції на початку групової роботи;
- очікування та бажання;
- особистий досвід, пов'язаний із заданою темою.

Фотозображення вибираються в тиші. Після того, як учасники зробили вибір, вони сідають на свої місця під час групової роботи, кожен учасник показує і коментує свою фотографію, його не перебивають запитаннями чи коментарями інші учасники. Після того, як усі розкажуть про вибрані фотозображення, переходимо до запитань та коментарів, пов'язаних із фотографіями інших.

Серед запитань пропонуємо такі:

- Чому ви вибрали саме цю фотографію?
- Які емоції, думки, фантазії вона викликає?
- Які ваші спогади пов'язані з нею?
- З ким би ви хотіли розглядати цю фотографію?
- Чи хотіли б ви розказати історію, яка нав'яна вибраною фотографією?
- Що ви відчуваєте, ділячись своїми відчуттями стосовно цього знімку?
- Які фотографії могли б доповнити вибране вами зображення і чому?
- Яку фотографію із представлених ви б не вибрали взагалі і чому?
- Яку назву ви могли б дати цій фотографії?

- З яким музичним твором асоціюється вибране вами зображення?

Відкриті запитання можуть сприяти знаходженню прихованих значень фотозображень, пов'язаних із минулим, теперішнім і майбутнім учасників заняття.

При роботі з психологічними травмами і кризовими станами можна використати такі запитання:

- Яка фотографія може позначати момент кризи?
- Яка фотографія може відображати те, що вас найбільше непокоїть у цей момент?
- Яка фотографія дає відчуття безпеки і внутрішнього балансу?
- Яка фотографія може відображати поворотний момент у переживанні кризи?

Можна запропонувати учасникам заняття виконати одне з таких завдань, пов'язаних із вибраними картками:

- написати історію, лист або вірш;
- знайти фотографію, чимось схожу на вибрану;
- зробити одну або кілька власних фотографій, котрі могли б бути продовженням вибраного образу або дібрати зображення чи картки.

У ході першого етапу авторської методики нами було використано ряд тестових завдань. Студенти з інтересом виконували тестові завдання, у яких потрібно було вибрати з декількох відповідей вірну, яка б пояснювала певний термін, вилучити з переліку поданих термінів той, який не є змістовним. На цьому етапі студенти засвоювали теоретичний матеріал, який передбачає активізацію їх суб'єктної позиції, стимулювання до свідомого сприйняття творів мистецтва свого та інших народів, чому сприяло створення умов для стимулювання пізнавальних процесів майбутніх учителів музичного

мистецтва, розвиток професійного мислення. Серед методів застосовувалися наступні методи музичного навчання: пояснення, лекція, розповідь, бесіда, самостійного опрацювання літературних джерел, виконання музичних творів; інноваційні методи стимулювання і мотивації музичного навчання: навчальні дискусії, створення ситуацій вибору, рольові ігри, інсценізації.

Вправи зі спогадами

1. Вправа: «Мої спогади»

Мета: активувати особистісні спогади для формування нового досвіду.

Хід вправи: Доберіть зображення, які нагадують вам про певні минулі події, ситуації, пережиті емоції тощо, котрі активують ваші спогади з минулого, саме на фотозображенні каталізують саме ці спогади. Чому саме зараз активізувалися з минулого вони?

Запитання для обговорення:

- Що Ви відчували під час вправи?
- Чи важко Вам було активувати спогади?
- Чи виникли у Вас труднощі з вибором потрібних зображень?

2. Вправа: “Мій спокій”

Мета: відпустити пережиті стани чи ситуації, які заважають.

Хід вправи: Виберіть музику релаксаційного характеру та зображення, які можна проасоціювати з внутрішньою безпекою і спокоєм, комфортом.

Запитання для обговорення:

- Що Ви відчували під час вправи?
- Чи важко Вам було направити власні спогади на спокій?
- Чи допоміг вам музичний супровід?
- Чи досягли Ви успіху, виконуючи вправу?

3. Вправа: «Спогади дитинства»

Мета: активувати ресурси Вашого минулого.

Хід вправи: Згадайте свої улюблені дитячі пісні. Доберіть зображення, котрі активують дитячі спогади Ваших ресурсних ландшафтів із минулого.

Спробуйте проасоціювати спогади із певною фотографією, знайдіть на ній символ або предмет чи знак, який дає Вам ресурс.

Запитання для обговорення:

- Що Ви відчували під час вправи?
- Чи важко Вам було активувати ресурси Вашого дитинства?
- Чи виникли у Вас труднощі з дитячими спогадами?

5. Вправа: «Захоплюючі спогади».

Музичний матеріал: С.Прокоф'єв «Дощ і Райдуга», В.Кирейко «Українська рапсодія», В.Косенко «Буре». Ор. 19, Л.Ревуцький «Гумореска», М.Сільванський «Ярмарок» (Токата).

Мета: простимулювати позитивні спогади.

Як ці позитивні спогади можуть допомогти Вам сьогодні або яке послання можуть передати ці спогади?

Запитання для обговорення:

- Що Ви відчували під час вправи?
- Чи виникли у Вас труднощі з вибором зображень?
- Чи з'явилися у Вас позитивні емоції?

6. Вправа: «Інстинкт самозбереження»

Мета: активізувати інстинкт самозбереження для подолання труднощів.

Хід вправи: Знайдіть зображення, які можуть асоціюватися з ситуаціями Вашого минулого та активують ваші первісні інстинкти. Який результат можна отримати з Вашого інстинкту самозбереження? Виберіть зображення, котрі направляють Ваші думки в минулі небезпечні чи некомфортні ситуації або неприємну ситуацію, яку б хотіли вирішити. Як ці неприємні спогади транслуються в сьогоднішньому Вашому житті? Що дала Вам ця ситуація? Які умови Вам необхідні для особистісної гармонізації?

Запитання для обговорення:

- Що Ви відчували під час вправи?
- Чи важко Вам було активізувати Ваш інстинкт самозбереження?
- Чи з'являлося у Вас почуття страху під час вправи?

7. Вправа: «Нестандартні ситуації»

Мета: вийти за межі особистісних стереотипів поведінки.

Хід вправи: Знайдіть зображення, яке виступатиме каталізатором спогадів минулого, що покажуть можливості виходу особистості за межі її стандарти ситуації. Які це Ваші уміння? Які дії? Які нестандартні для Вас емоції?

Запитання для обговорення:

- Що Ви відчували під час вправи?
- Чи виникли у Вас труднощі зі спогадами?
- Чи важко Вам було вийти за Ваші стандартні зовнішні поведінкові патерни?
- Яку музику Ви б використали у нестандартних ситуаціях?

8. Вправа: «Дуальність»

Музичний матеріал: С.Прокоф'єв «Дощ і Райдуга».

Мета: активувати спогади й емоції для отримання нового особистого досвіду.

Хід вправи: Знайдіть і охарактеризуйте зображення, які для Вас виглядають небезпечними, але водночас викликають інтерес. Які спогади активували?

Запитання для обговорення:

- Що Ви відчували під час вправи?
- Чи виникли у Вас труднощі з характерної зображень?
- Чи важко Вам було активізувати Ваші спогади?

9. Вправа: “Гармонійний світ”

Музичний матеріал: С.Прокоф'єв «Дощ і Райдуга».

Мета: навчитися використовувати позитивні спогади.

Хід вправи: Виберіть зображення, котрі активують спогади, пов'язані з природою, Вашим єднанням зі світом, гармонізацією з собою.

Запитання для обговорення:

- Що Ви відчували під час вправи?
- Чи вдалося Вам активувати Ваші спогади?
- Чи важко Вам було досягти гармонізації з собою?

10. Вправа: «Сила мого духу»

Мета: визначити сильні сторони власної особистості.

Хід вправи: Виберіть зображення, котрі стимулюють спогади перемоги над собою, над своєю слабкістю, як доказ сили людського духу.

Запитання для обговорення:

- Що Ви відчували під час вправи?
- Чи виникли у Вас труднощі з вибором зображень?
- Яка музика Вас надихає?

11. Вправа: «Сили природи»

Музичний матеріал: А.Вівальді «Пори року»

Мета: усвідомити та навчитись використовувати інстинктивну природу особистості.

Хід вправи: Виберіть зображення, котрі пов'язують Ваші внутрішні переживання первісності природи над технічним прогресом у спогадах минулого.

Запитання для обговорення:

- Що Ви відчували під час вправи?
- Чи виникли у Вас труднощі з вибором зображень?

12. Вправа: «Незбагнений всесвіт»

Мета: релаксація, зняття емоційної напруги.

Хід вправи: Знайдіть зображення, що підтверджують особистісні ситуації, пов'язані з величчю Всесвіту, незбагненністю сутності світу і людини.

Запитання для обговорення:

- Що Ви відчували під час вправи?
- Чи виникли у Вас труднощі під час вправи?
- Чи досягли Ви успіху, виконуючи вправу?
- Музика з яких фільмів Вас надихає?

Ще одним з ефективних методів, які застосовувались на цьому етапі, було *інтерв'ю*. Наведемо питання для інтерв'ю з Христиною Соловій, які підготувала студентка ЕГ – Адріана К.

Христино привіт! Пригадую якою ти була на початку своєї кар*єри, а саме з часів коли вийшла пісня «Тримай». Така витончена дівчинка у віночку з рум'яними щічками, така скромна, делікатна = а зараз вже зовсім інша людина: червона сукня, декольте, пісні про кохання. Я очікувала що ти будеш виконавицею лише лемківських пісень тому що так ти тоді висловилася. Тож давайте дізнаємось що спонукало виконавицю лемківських пісень вийти за рамки очікувань глядачів та стати поп-співачкою?

1. Як ти – дівчинка із Дрогобича – змогла переконати легенду шоу-бізнесу В. Вакарчука в тому, що треба міняти стиль, адже саме він бачив тебе лише як фолк-співачку?

2. Чи стала твоя композиція «Тримай» твоїм початком у сольній кар'єрі?

3. Чого тепер хоче Христина Соловій?

4. Чого нам чекати, можливо, якогось драйву і шоу?

5. Складно не помітити, що з кожним відео виглядаєш вже більше розкутішою та не такою як на початках, що скажеш?

6. Ну і на завершення розкажи, будь ласка, де найближчим часом ми зможемо побачити Христину Соловій вже із новими піснями?

Серед інноваційних методів, які увійшли до групи мотиваційно-пошукових і були продуктивно використані на першому етапі запропонованої моделі назвемо студентські мистецькі вебінари та

конференції. Загальновідомо, що студенти велику частину свого вільного часу присвячують спілкуванню в Інтернеті. Щоб викликати зацікавлення у такої аудиторії було проведено відеоконференцію «Мистецтво без кордонів» зі студентами УДУ імені Михайла Драгоманова, студентами Опольського університету (Польща) та Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені В. Винниченка у рамках проведення конкурсу молодих виконавців.

Це сучасний та цікавий засіб зв'язку між людьми – віддалене аудіо- та відеоспілкування між декількома сторонами. Студенти ЕГ мали змогу ставити питання своїм одноліткам, а також відповідати на їхні запитання. Часто поставлені запитання стосувалися мистецьких понять, явищ, творчості сучасних українських митців. Наприклад, польських студентів цікавила творчість С.Вакарчука з його колективом та С.Жадана і гурту «Собаки». Українські студенти із задоволенням відповідали на запитання.

Зазначимо, що підготовка таких заходів займає багато часу, оскільки це цілий комплекс різних організаційних і технічних аспектів для забезпечення відеодіалогу між віддаленими один від одного об'єктами, але застосування цього методу надзвичайно урізноманітнює навчання студентів та викликає мотивацію до вивчення мистецтва, оскільки кожен студент може задати запитання, яке його цікавить, отримати інформацію або самому розкрити для ровесників свої уподобання. Це є важливим стимулом для студента у прагненні самовиховання транскультурної компетентності.

Після проведення відеоконференції «З мистецтвом через кордони» зі студентами Опольського університету у респондентів ЕГ з'явилися елементи самоаналізу і самоспостереження у сфері міжособистісних відносин, змінилися акценти в комунікативній поведінці. Надзвичайно важливим вважаємо набуття студентами ЕГ досвіду комунікації із зарубіжними студентами, бажання познайомитися з іншою культурою, зрозуміти їхній менталітет.

Метою другого (*пошуково-збагачувального*) етапу організаційно-педагогічної моделі, що спрямовувався на формування когнітивно-конструктивного компонента транскультурної компетентності як професійно значущої якості особистості, стало осягнення її як системи транскультурних, етнологічних, художніх знань і умінь щодо цінностей та виховних ідеалів. На цьому етапі передбачалося вивчення виконавського досвіду молодих митців України і Китаю, основна увага приділялася виконавцям, які репрезентували транскультурні явища та художні образи (Хатія Буніатішвілі, ЛангЛанг та ін).

Пошуково-збагачувальний етап моделі зумовив вирішення таких завдань:

- продовжувати сформувати інтерес, потребу, бажання у студентів до спілкування з творами музичного мистецтва;
- надавати комплексні, системні мистецькі знання;
- створювати особливо комфортну атмосферу для студентів та педагогічні умови для підвищення рівня сформованості транскультурної компетентності.

На цьому етапі пропонувалися наступні інноваційні методи: аналітико-інтегроване вивчення явищ мистецтва (організація дискусій, виділення ключових понять, змісту, ідеї музичного твору, порівняння мистецьких явищ, пошук аналогій, доповнення асоціативного ряду, вибір терміну або поняття, яке не відповідає даному асоціативному ряду тощо); написання рецензій (діалогічне спілкування, художній коментар, ілюстративне пояснення, створення портрету митця); дослідницькі завдання, наприклад аналіз програм з предмету освітньої галузі «Мистецтво».

Наведемо приклад Рецензії студентки ЕГ Олександри К. на виступ лауреатки конкурсу молодих виконавців у рамках проведення Міжнародної науково-практичної конференції з інтернет підтримкою «Мистецький

освітній простір у контексті реалізації сучасної парадигми освіти» (Кропивницький, 2023).

РЕЦЕНЗІЯ

на виступ лауреатки конкурсу «Мистецтво без кордонів» (1 місце) Цзюй Жань у Центральноукраїнському державному педагогічному університеті імені В. Винниченка

У Центральноукраїнському державному педагогічному університеті імені В. Винниченка відбувся конкурс «Мистецтво без кордонів», де 1 місце здобула учасниця Цзюй Жань. Даний конкурс проводився з метою підвищення виконавської майстерності учасників-вокалістів.

Лауреатка конкурсу Цзюй Жань зайняла почесне I місце. І це не випадково, адже вона показала професійну підготовку у своєму виступі. Це і відповідний сценічний вигляд, і хороше дихання, і чітка дикція, що не дуже часто почуєш у академічних виступах, правильне інтонування, абсолютно точно розставлені всі акценти в пісні. Пісня «Ой не світи місяченьку» була дуже добре виконана, емоційно вивірена. Ти ніби прослухав твір і повністю поринув у той час і місце події.

Але хотіла б підкреслити одну важливу деталь. Чому Жань не отримала Гран-прі? Постає таке питання, адже все настільки правильно і гармонійно було виконано. Тільки є один нюанс, який важливо підмітити – це репертуар, який ми обираємо на такі важливі конкурси. Вибір пісні – є чи не найважливішим пунктом при підготовці. Судді й глядачі завжди оцінюють найбільше твій сценічний образ на сцені та емоційність виконання. Дана композиція насправді досить проста і не включає яскравих кульмінаційних моментів, які більше розкриють виконавця і покажуть всі барви і красу тембру її голосу.

Жанр пісні «Ой не світи місяченьку»: родинно-побутова, інтимна лірика, у ній використовується досить мало художніх засобів і прийомів, що не робить її виграшною при участі в конкурсах. Отже, проблема вибору

репертуару дуже гостро стоїть в естетиці виконавської майстерності. З репертуаром пов'язана не лише ідейно-художня спрямованість мистецтва, але і сам стиль виконання. Це й завадило виконавиці, на нанау думку, отримати Гран-прі, хоча вона мала прекрасний потенціал для здобуття саме цієї премії.

Для повторення та поглиблення мистецьких знань студентів ми використали метод «Новорічний ярмарок», запропонувавши підібрати цікаві мистецькі факти, поняття, історію створення музичних інструментів, цікаві ситуації з творчості митців, На початку проведення виділяються декілька секторів. Студенти кожного сектору мають свою загальну тему, а відтак, межах одного сектору студенти є контурентами. Вони презентують різний «товар», але він підпорядкований загальній темі сектору. В секторі – студенти-продавці, які мають зацікавити своїх покупців шляхом цікавої демонстрації свого «мистецького продукту» (ним може бути виконання музичного твору, музичний інструмент, музичний термін, композитор тощо). Шляхом закритого голосування покупці обирають найкращі товари на Новорічному ярмарку, а студенти-продавці цих товарів отримують своєрідну винагороду у вигляді оцінок.

Наведемо приклад виконання творчих завдань дослідницького характеру, виконаних на пошуково-збагачувальному етапі методики формування транскультурної компетентності студентів.

Характеристика програми з мистецтва (авт. колектив: О. М. Івасюк, О. А. Комаровська, Г. О. Кізілова, Н. А. Лемешева, О. В. Лобова, Л. Й. Назар, І. Ю. Чужинова, О. А. Шулько). Аналіз проведено студентом ЕГ Іваном Ш.

Позитивні сторони програми:

1. Різноманітність артистичних сфер: Програма включає різні жанри та мистецькі напрями, такі як музика, театр, хореографія, що може зацікавити широку аудиторію та створити різноманіття у виступах.

2. **Різноманітність виконавців:** Участь різних артистів в програмі додає різноманітності виступам та дозволяє публіці насолоджуватися різними талантами.

3. **Креативність та інновації:** Програма може включати сучасні та інноваційні елементи, що роблять виступи цікавими для глядачів та відзначають автоколектив.

Негативні сторони програми:

1. **Завантаженість:** Програма, що включає багато виконавців та жанрів, може бути важкою для сприйняття для деяких глядачів.

2. **Координація та хореографія:** при великому колективі може бути складніше досягти високого рівня координації та хореографії під час виступів.

3. **Ризик неоднорідності:** Велика кількість виконавців може призвести до неоднорідності в якості виступів, іноді деякі номери можуть виділятися не в кращу сторону. Загальною метою буде збалансувати різноманітність та різноманітність програми, забезпечивши, що виступи гармонійно поєднуються та зацікавляють аудиторію.

Характеристика модульної навчальної програми

«Мистецтво 5-6 клас», автори Л. Масол та О. Просіна.

(Аналіз проведено студенткою ЕГ Яною Ч.).

Модульна навчальна програма «Мистецтво» 5-6 класи (інтегрований курс) для закладів загальної середньої освіти (авт. Масол Л. М., Просіна О. В.) – це програма для навчання, яка забезпечує наступність між початковою і базовою освітою, гнучкий перехід учнів від молодшого шкільного віку до підліткового. Програма, як і інші модульні програми розроблена на основі Державного стандарту базової середньої освіти. Мета мистецької освітньої галузі – цілісний розвиток особистості учня у процесі опанування мистецьких надбань людства; усвідомлення власної національної ідентичності в міжкультурній комунікації; формування компетентностей,

необхідних для художньо-творчого самовираження; розкриття креативного потенціалу, залучення до культурних процесів в Україні. За цією програмою видано багато підручників серед авторів котрих є і сама Л. Масол, О. Гайдамака та Н. Лемешева, Л. Аристова та Н. Чен та інші.

Позитивними якостями цієї програми є те що автори звертаються до основних ключових компетентностей: вільне володіння українською мовою та іноземними термінами, математична компетентність, компетентності у галузі природничих наук, техніки та технології, інноваційність, громадська та соціальна компетентності, а також основна для мистецької галузі *культурна компетентність*. У програмі коректно поставлені завдання: виховання в учнів емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва, розвиток художніх інтересів та естетичних потреб, формування системи художніх знань, яка відображає видову і жанрову специфіку та взаємодію мистецтв, опанування мистецької грамотності, розвиток умінь сприймання, інтерпретації та оцінювання творів мистецтва й художніх явищ, висловлювати та змінювати думки та судження, здобуття мистецького досвіду в різних видах практичної діяльності, стимулювання здатності учнів до художньо-творчого самовираження, розвиток художніх здібностей, уяви та інтуїції, формування готовності до участі в соціокультурному житті, до збереження і примноження мистецько-культурних цінностей.

Програма Л. Масол та О. Просіної побудована на ґрунті таких підходів: компетентнісного, інтегративного, особистісно зорієнтованого, діяльнісного та культурологічного. Структура програми складається з трьох рубрик «Очікувані результати навчання», «Пропонований зміст навчального курсу» та «Види навчальної діяльності».

Позитивними моментами для 5 класу є те, що вивчаються сучасні види мистецтва: кінематограф, художня фотографія, шоу, комп'ютерна гра, 3D фільми та інші екранні види мистецтва. Досить логічно і послідовно побудована структура «жанрів мистецтва» у 6 класі, що дає легко вчителіві

сформувати планування. Зрозуміло і лаконічно прописана орієнтовна тематична структура програми за 2 варіантами, відповідно до рекомендованого навчального навантаження.

Для 5 – 6 класів теми розділені на модулі, теми є як для інтегрованого курсу так і поділені на автономні предмети (музичне мистецтво та образотворче мистецтво). Надзвичайно доступно прописані очікувані результати навчання, чітко і ясно прописаний зміст інтегрованого курсу (двох навчальних предметів) та орієнтовні види навчальної діяльності.

Негативні риси модульної програми Л. Масол та О. Просіної вбачаю у тому, що не завжди зазначається мистецький контент, рекомендований для вивчення на уроках мистецтва. Конкретні твори мистецтва тільки зазначені в підручниках, які реалізують завдання програм і пропонують шляхи досягнення очікуваних результатів навчання через певний мистецький матеріал. Хотілося б рекомендувати авторам програми більше уваги приділяти саме українському мистецтву. Дуже добре було б, щоб автори модульної програми визначили рекомендовані обсяги годин на вивчення певної теми чи розділу навчальної програми. Авторам підручників варто було б рекомендувати не використовувати і не згадувати твори країни-агресора, російських а також білоруських митців, адже мистецтво має надихати людей на красу і гармонію, на мир і добро, а вивільнений навчальний час доцільно використати на ознайомлення учнів з творами українських митців.

Також на пошуково-збагачувальному етапі нами використовувався метод узагальнення мистецької інформації – круглий стіл «Провідні постаті у становленні сучасного джазового танцю», до якого студенти ЕГ готували короткі доповіді.

Наприклад, китайські студенти ЕГ з Ганнанського університету підготували доповідь *«Джазовий танець: історія і сучасність»*, у якій показали, що ознаки джазової музики і танцю африканські раби привнесли до

американської культури разом зі своїми ритмами та рухами. На початку 18 сторіччя африканські раби були відрізані від своїх родин, племені, мов, традицій. В результаті цього відриву відбувся синтез африканських культур, що в свою чергу, створили нову культуру, поєднавши африканський та європейський компоненти. Коли африканські народи були взяті в рабство у Вест-Індію та сусідні країни Південної і Центральної Америки, їхні основні культурні звичаї залишилися недоторканими. Рабовласники не зазіхали на культурні й мистецькі вираження африканців. Європейські традиції впливали на побут і культуру поневолених людей лише опосередковано, природним шляхом. У Панамі, Бразилії, Кубі, Перу досі знаходять приклади автентичного африканського танцю і музики.

Ритми і характерні рухи автентичних африканських танців трансформувалися у цих країнах у такі відомі танці, як «Ча-ча-ча», що виник на Кубі, «Бамбула» (Карибські острови), «Меренге» (Домініканська Республіка). Отже, африканський танець, який піддався деяким європейським впливам, був позначений елементами християнської культури, але істотною складовою джаз-танцю залишилися африканські корені традиційного народного танцю.

У Сполучених Штатах «Закон про рабство» 1740 року забороняв рабам грати на барабанах, переслідувалось культурне самовираження поневолених людей, їх зібрання у великі групи. Однак раби знайшли заміну барабанам – кістки, банджо та застосування ритмічних звуків, що вибивалися руками і ногами. Ритми та рухи африканського джаз-танцю: кроки і тупіт ногами, плескання в долоні та ритмічні вокальні звуки.

На основі ритмічної складності та синкопованості, властивої африканським народним танцям, із включенням деяких рухів європейських танців (джига, клогінг), виник *стен-данс*. Характерні кроки чітко відображали ритм музики. Цей танець є однією з ранніх технік джаз-танцю.

Синтез джазового танцю, музики та співу призводить до виникнення у 20 столітті нового американського музичного жанру – мюзіклу.

Студентам пропонувалось придумати рухи джаз-танцю, які б спиралися на побутові танці в запропонованому для перегляду відео (демонструвалися виступи видатних чорношкірих танцівників – Біла Робінвона, Верта Уільямса, Братів Ніколас та Братів Беррі на сценах нічних клубів Гарлему («Коттон-Клаб»). Серед рухів джаз-танцю пропонувалися: «Індичий хід», «Ведмідь Грізлі», «Мавп'ячий зіскок», «Курчачий шкряб», «Жаб'ячий квак», «Обійми зайчиків», «Стрибок кенгуру» тощо. В процесі обговорення студенти порівнювали різні варіанти та знаходили найбільш оптимальний.

Застосування творчих завдань – важливий, результативний метод в системі формування транскультурної компетентності студентів, адже їх виконання не лише поживляє навчально-виховний процес, активізує діяльність, а і сприяє розвитку творчої індивідуальності кожного студента, дає можливість для самовираження. Українські студенти до круглого столу «Провідні постаті у становленні сучасного джазового танцю підготували короткі доповіді та електронні презентації до виступу. Серед найбільш вдалих назвемо доповідь Юлі К. «Родзинки хореографії Кетрін Данхем: «Тропіки чи Гарячий Джаз» та Данила В.«Від Гаїті до Гарлему», присвяченій видатному хореографу, яка представила шлях джазового танцю з Вест-Індії до Гарлему. Кетрін Данхем стала першим афроамериканським хореографом Метрополітен-опера, створивши у 1963 році хореографію до опери «Аїда» Дж.Верді.

Доповідь Віталіни Л.«Джазовий танець як голос протесту у творчості Пьорл Прімус» розкрила особливості творчого почерку видатного хореографа, якому джазовий танець зобов'язаний своєю теорією та методикою. Саме Пьорл Прімус вважала, що джаз-танець створений не для розважальних шоу і ревію, а його вивчення та досконале виконання на сцені

сприятиме розкриттю глибин африамериканської культури. У своїх постановках хореограф висвітлювала серйозні політичні та гострі соціальні теми: «Дивний плід» - проблема «судів Лінча», «Тяжкі часи» - дискримінація чорношкірого населення. Творче кредо П.Прімус «Я танцюю не для того, щоб розважати, а для того, щоб допомогти людям краще розуміти один одного» [156, с.75].

Використання методу «Естафета» було цікавим. Метою даного методу є засвоєння понять і музичних термінів, знань пісенного матеріалу, творів для слухання та мистецьких явищ. Педагог передає студентові естафетну паличку і задає запитання з певної теми, якщо студент відповідає на нього неправильно – виходить з гри, якщо ж відповідає вірно, то продовжує гру, запропонувавши власне запитання для іншого студента і передає йому естафетну паличку. Лідер естафети стає переможцем і отримує винагороду у формі балів.

На пошуково-збагачувальному етапі нами було використано метод «*Нобелівська премія*». Він використовується з метою перевірки знань і виявлення найерудованішого студента у мистецькій сфері. У першому відбірковому турі беруть участь усі студенти. Якщо студенти отримали однакову кількість балів, то їм задають додаткові запитання. Хто швидше і повніше дасть відповідь, той і продовжує гру. Студентам пропонувалися наступні категорії: *музичний стиль, із історії світової музики, українське малярство, магія музики Сходу, майстерність аранжування, музичні жанри, електронна музика, естрадна пісня, музика і телебачення, у вихорі танцю, етнічна музика, музичний шарж* і дати максимальну кількість правильних відповідей. В кінці заняття учасники нагороджуються відповідними балами.

Серед методів цього етапу вирізняємо групу *рефлексії*. Ефективність роботи на даному етапі залежать від самостійних та пошукових форм навчання. На цьому етапі роботи важливими та впливовими є такі педагогічні умови: забезпечення варіативності мистецької інформації; створення

нетрадиційних проблемно-пошукових ситуацій (завдань); психологічне налаштування студентів до сприйняття мистецьких творів із врахуванням вікових особливостей студентів.

Важливим завданням цього етапу стало продовження формування когнітивно-конструктивного та емоційно-мотиваційного компонентів транскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Метод *«Мистецька галерея»* пропонується для повторення та поглиблення знань студентів. Подорожуючи по мистецькій галереї, кожен студент відповідає за певний експонат у ролі гіда, розповідає про нього перед аудиторією. Після закінчення екскурсії студенти оплесками обирають студента, який на їхню думку найкраще впорався з роллю екскурсовода.

Метою третього (*контрольно-узагальнюючого*) етапу стало формування *комунікативно-діяльнісного* компонента транскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, стимулювання креативності студентів у проявах ЕГ під час проведення педагогічної практики.

Серед інноваційних методів можемо назвати *«Мистецький аукціон»*. Студентам для вивчення подається на уроці одна тема, яка є найголовнішим лотом. Педагог пропонує студентам поторгуватися і *«придбати»* цю тему за допомогою якнайбільшої кількості правильних відповідей на запитання, що приготував педагог. Ці запитання окреслюють всі аспекти теми, що вивчалася (вір для слухання, фактів про композитора та авторів пісні, термінологічних понять тощо). Лот вважається проданим тоді, коли студенти виграють аукціон найбільшою кількістю правильних відповідей на запитання. Виграє той студент, який називає найбільшу кількість питань, на яку він може відповісти. Коли студент виграв першу частину аукціону, розпочинається наступна. Тепер йому потрібно вірно відповісти на ту кількість питань, яку він назвав викупуваючи лот. Якщо студент справляється з усіма питаннями, він стає власником лоту і отримує високу

оцінку.

Наступний метод, який застосовувався на контрольно-узагальнюючому етапі організаційно-педагогічної моделі, називався *«Ніч у музеї»*. Така цікава форма застосовується у музеях віднедавна. Вона вносить елемент таємничості у спілкування з творами мистецтва. За кожен експонат відповідає окремий студент, готуючи цікаву доповідь про вибраний артефакт. Серед експонатів можуть бути не лише картини, але й костюми з оперних та балетних спектаклів, фрагменти декорацій, колекції музичних інструментів, електрогітари рок-музикантів тощо. Цікавим виявилось завдання – вибрати музичний твір у виконанні видатних виконавців минулих епох (С.Ріхтер, Е.Гілельс, С.Рахманінов, Г.Нейгауз, В.Горовіц, Вен Клайберн) і цей же твір у виконанні сучасних геніальних виконавців (Юджа Ванг, Клаус Мякеля, Густаво Дудамель).

Всі методи, що входили в групу методів рефлексії були дієвими, однак хочемо виділити один з них. За схвальними відгуками студентів опишемо метод «Мистецький відбиток долоні» – один з найцікавіших методів рефлексії, який був використаний на цьому етапі. Його мета – слухаючи та аналізуючи музичні твори, виражати своє сприйняття музичного твору через виконання арт-терапевтичних та психологічних завдань. На початку студенти прослухали «У печері гірського короля» Е. Гріга. Після обговорення музичного твору студентам пропонується на білому аркуші паперу обвести свою долоню олівцем і створити за допомогою фломастерів палітру прослуханого твору. Тобто, через колір ми можемо бачити реакцію студента на твір.

У використанні арт-терапевтичних методів на контрольно-узагальнюючому етапі моделі ми застосовували різні образотворчі засоби. Арт-терапія пов'язана з використанням різних образотворчих матеріалів, але може допускати застосування інших форм творчого самовираження – як правило, у поєднанні з зображувальною діяльністю. Ми трактували поняття

«образотворчі матеріали і засоби» досить широко. Його зміст у якійсь мірі пов'язано зі зміною форм і методів художньої практики, яка протягом ХХ століття відбувалася дуже динамічно. Поряд із традиційними образотворчими матеріалами і техніками, що використовуються в живописі, графіці та скульптурі, за минулі кілька десятиліть художниками було освоєно такі жанри і напрями образотворчого мистецтва, як асамбляж і робота з об'єктами, інсталяція, хепенінг і перформанс, що пропонують створення візуальних образів з готових предметів та художню організацію простору, а також здійснення тих чи інших дій. У ХХІ столітті образотворче мистецтво також асимілювало багато медіа-засобів, такі як кіно (відео), комп'ютери та фотографія, і стало активно працювати з різними «текстами». Відчуття візуального образу відбувається за трьома напрямками:

- відчуття кольору, простору, фактури, тобто зовнішньої або простої форми;
- біо та фізіологічні компоненти: страх, сміх, любов, бажання;
- складові: дивовижність, натяк, двозначність, новизна;
- приємне і неприємне поєднані разом переходами з одного в інше.

Розглянемо алгоритм психоемоційного сприйняття візуального образу (рис.3.2.3)

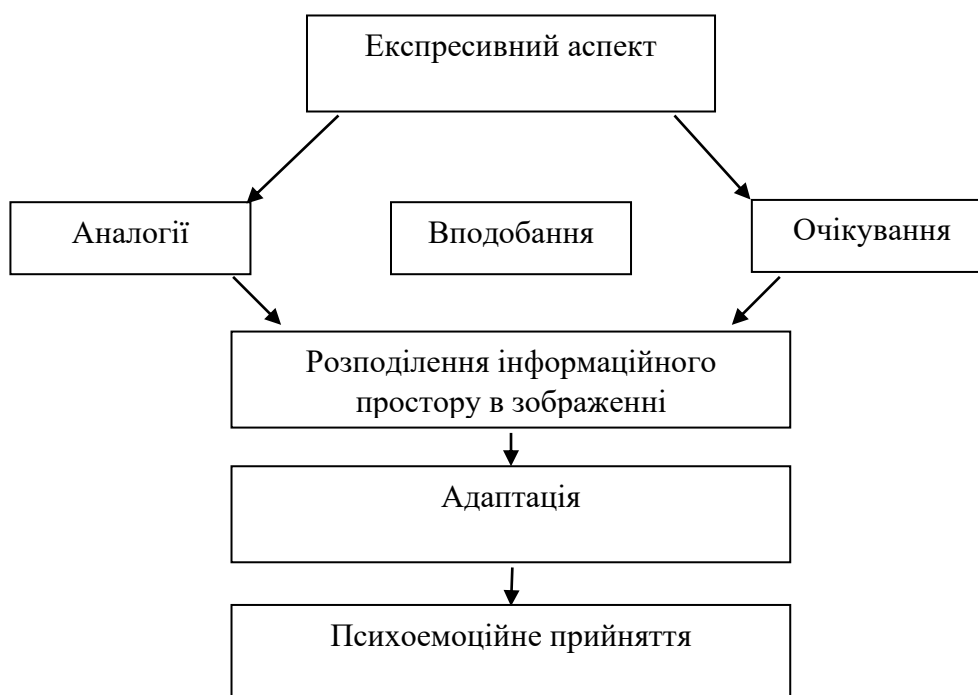


Рис. 3. 2. 3. Алгоритм психоемоційного сприйняття візуального образу

Отже, сформулюємо особливості психологічного сприйняття візуального зображення:

1. Фігура завжди чітко відділяється від фону: яскравістю, чіткістю, кольором.
2. Менша форма, скоріше, буде сприйнята як фігура, велика – як фон.
3. Фон і фігура не сприймаються одночасно.
4. Близько розташовані схожі предмети будуть сприйняті як фігури, а не фон.
5. Симетричні об'єкти швидше за все будуть сприйматися як фігури.

Невизначена ситуація у співвідношенні фігура – фон з'являється при однакових можливостях відчуття об'єктів. Наша психіка буде намагатися спростити впізнавання елементів, класифікувати їх та знати для того, щоб легше орієнтуватися в просторі.

На *контрольно-узагальнюючому* етапі впровадження організаційно-

педагогічної моделі формування транскультурної компетентності студентів застосовувалися наступні методи:

Метод «*дерева рішень*», графічний метод підтримки процесу прийняття рішень. Метод таблиці рішень, придатний для використання в різних ситуаціях під час навчання. Він дає змогу студентам краще підготуватися до формування власної думки на певну тему. Завдяки груповій формі роботи та необхідності приймати рішення групою, цей метод дозволяє розвивати багато навичок, наприклад, відстоювати власну думку, слухати інших, висловлювати контраргументи, обговорювати, прогнозувати наслідки різноманітних рішень, прийняття групових рішень і, нарешті, співпраця та почуття відповідальності за результати роботи команди.

Метод «*шляхів прийняття рішень*» – це візуалізація рішень, які можна застосувати в майбутньому, коли сьогодні ми робимо конкретний вибір, коли обираємо конкретний алгоритм дій і приймаємо рішення.

Метод *дебатів* – це метод, похідний від методу дискусії. Використовується в педагогічній і психологічній роботі, а також в інших сферах життя. Цей метод покликаний розвивати вміння приймати рішення, ставати на конкретну сторону суперечки та шукати аргументи на користь свого вибору. Він служить для представлення власної позиції в культурній та демократичній формі. Метод дозволяє зрозуміти, що інші можуть мати іншу думку, ніж ми.

Метод «*Славетні імена*» проводиться з метою перевірки знань і виявлення ціннісного ставлення студентів ЕГ до музичних творів та їх авторів чи виконавців. Розглядаючи творчість відомих людей або мистецьких явищ, у студентів формується суб'єктивне ставлення до музичного твору чи явища. Наприклад: в імітовану студію запрошується видатний виконавець – Лучано Паваротті (один з студентів ЕГ). Звучать твори у його виконанні. У залі присутні представники фан-групи співака, його родичі, мистецтвознавці, музиканти, біографи, сценаристи, режисери. Кожен із запрошених розповідає

про діяльність співака і знайомить присутніх з творчим і життєвим шляхом даної особистості, висвітлюючи певну грань його таланту. Глядачі можуть задавати запитання, звертатися до фрагментів розповідей, що їх зацікавили.

Серед цікавих для студентів методів на цьому етапі стали метод «Вікторина» та метод *переговорів*. Студентам пропонувалися наступні завдання: за невеличким фрагментом назвати автора музичного твору; запропонувати прослухати уривки творів одного композитора і попросити його назвати; за прослуханим літературним текстом назвати частину чи дію, в якій звучить даний музичний фрагмент, або назвати авторів, які створили музику на даний літературний текст; запропонувати студентам декілька фрагментів невідомих музичних творів й попросити визначити стиль чи епоху, до яких їх можна віднести;; визначити – який інструмент симфонічного оркестру виконує соло у запропонованому фрагменті.

Метод *переговорів* – це техніка, заснована на двосторонньому процесі комунікації, спрямованому на досягнення згоди, коли принаймні одна сторона не погоджується з даною думкою або рішенням даної ситуації. Переговори – це спосіб досягнення порозуміння щодо вирішення конфлікту та досягнення згоди між обома сторонами, процес взаємного пошуку рішення, яке б задовольнило сторони, які беруть участь у конфлікті.

Наступний метод, який, на нашу думку, доцільно використовувати на даному етапі – «Джазова феєрія» (приклад проєктної роботи групи студентів, що підготували есе з історії становлення джаз-танцю).

Історія становлення джаз-танцю відображає різноманітність американської культури, соціальну історію американського народу, етнічні впливи, історичні події та культурні зміни. Традиційне африканське мистецтво по своїй суті є утилітарним і соціальним. Африканський танець не є окремим явищем, а основною частиною ритуалу, складовою загального життя. В африканській культурі існують танці, що супроводжують обряди ініціації, шлюбу, народження дітей, поховальні ритуали тощо. Танці кожної з зазначених груп

мають власний характер, стиль, специфічну форму і музичний супровід. Найважливіше, що танець супроводжує африканців усе життя. Як зазначає Ерол Хілл, «серед таких груп танців назвемо:

- танці, які виконуються для закликання дощу, угамування стихій, вирощування врожаю;

- танці, що виконуються для покращення здоров'я любого члена громади;

- військові та мисливські танці;

- танці-розповіді про конкретну історичну подію;

- танці, що несуть релігійний характер.

Характерні ознаки джазової музики і танцю африканські раби привнесли до американської культури зі своїми специфічними ритмами і рухами. В результаті цього поєднання з початку 17 століття відбувся синтез африканських і європейських культур, що створив як у плавильному горнілі нову – американську культуру. Африканські традиції в американській культурі збереглися у пульсуючих ритмах, звуках барабанів, кісток, банджо, специфічних ритмах, що вибиваються руками і ногами.

Сучасний американський джаз-танець відрізняється такими характеристиками: зігнуті коліна і нахили торсу вперед; використання кроку на цілу стопу; миттєве перенесення ваги тіла з ноги на ногу; ізоляція частини тіла в русі; ритмічно складні та синкоповані рухи; використання до двох-трьох рухів у тілі одночасно – поліритмія; музика і танець як єдина виражальна система; індивідуальність стилю кожного з виконавців групи; перевтілення в образ, який виконавець створює.

Лестер Хортон, який заснував «Театр Танцю у Лос-Анжелесі», запропонував серію рухів, що складалась з семи послідовних вправ для розігріву тіла: Roll downs – для розігріву хребта; Flat backs – для укріплення, розтяжки м'язів спини і живота; Parallel bounces – для укріплення та розтягнення ахілового сухожилля; Lateral stretches – для укріплення та видовження попереку, верхньої частини спини та стегон; Release swings – для

рухливості хребта; Parallel leg swings – для рухливості та розвитку кульшового суглобу; Deep lunges – для укріплення м'язів колін.

Розглянемо різновиди джаз-танцю (глядачам пропонуються фрагменти відео):

- *афро-джаз* – етнічний танець африканського континенту, вільний від жорстких канонів. Саме він дав початок розвитку джаз-танцю;
- *бродвейський джаз* – вид джазового танцю, що має розважальний характер, поєднує в собі танець, вокал і драматичну гру. Це основний вид танцю в мюзиклах та музичних театрах;
- *степ* – вид американського перкусійного танцю, синтез ірландської джиги та західноафриканської жиуби. В танці використовується спеціальне взуття;
- *стріт-джаз* – джаз-танець, що поєднується з різними соціальними танцями (хіп-хоп, хаус, чарльстон, твіст тощо);
- *традиційний джаз* – танець, що поєднує величезну кількісність напрямів і технік.

Проектні роботи розкривають тему, яку задає педагог тій чи іншій групі. Правильні відповіді на запитання, які учасники проекту ставлять студентам, оцінюються педагогом. Команда, яка найшвидше і правильно справиться з завданням стає переможцем і отримує винагороду – бали.

Для покращення сприйняття мистецької інформації та логічного її осягнення на контрольно-узагальнюючому етапі організаційно-педагогічної моделі формування транскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва використовувався метод «Мистецька подорож». (Наприклад, теми «Подорож у Бразілію (Магія Карнавалу)», або «Зустрічі з Йоганом Себастьяном Бахом (Подорож по містах, де він працював органістом)»).

З метою розвитку здатності до узагальнення набутих знань використовується метод «Кліпмейкер». Використання даного методу має на

меті перевірку мистецьких знань, набутих студентами протягом навчального семестру. Кожен в групі знаходить собі роль: звукорежисер, зірка естради, композитор, фан, костюмер, продюсер, піар-менеджер, хореограф, звукооператор, стиліст, аранжувальник, режисер-постановник, конферансьє.

Наприклад, у процесі роботи над піснею сучасної виконавиці Ю.Китенко, студенти уважно слухають та вдумуються в слова. Після цього, колективно складають уявний кліп до першого куплету і приспіву.

Вимоги до роботи:

1. Кліп не повинен дублювати текст, у ньому мають бути відображені образні асоціації студента, пов'язані з цією піснею.

2. В кліпі образно має бути присутній сам студент.

Приклад виконання даного завдання: Студенти обрали кліп сучасної виконавиці Ю. Китенко «Конвалія» (прем'єра 2023)

«Конвалія» – сюрреалістична композиція, що розкриває палітру людських почуттів через художні образи. Гра світла і темряви, як віддзеркалення внутрішньої боротьби, пошуку себе, спонукають слухача зануритися у свою підсвідомість, почути себе. Історія музичного кліпу, доповнює та яскравіше розкриває тему пісні. В центрі сюжету два персонажі – дві сторони однієї особистості, наділені різними протилежними якостями. Слабка та сильна... Світла і темна (чи то впевнена в собі). Між ними відбуваються певні протиріччя. Хто переможе? Та чи переможе хтось взагалі...!? [239]

Програма для створення кліпів ФотоШОУ дозволяє додавати зображення, підписи і титри, вставляти різноманітні оформлення тощо [238] Крім того, є можливість використовувати вже готовий шаблон при створенні слайд-шоу, а також відеофрагмент будь-якої якості. Якщо знадобиться, то дана програма для створення кліпів з фото зможе провести конвертацію відео в будь-який формат [238].

Цікавим методом, який ми застосовували на контрольньо-

узагальнюючому етапі моделі, виявився «Арт-щоденник». Відображення себе через малюнки, картинки та фотозображення – це яскрава форма спілкування з глибинним «Я». Створення такого роду арт-щоденника за тематикою самопізнання дає можливість студенту зрозуміти основні осі власної свідомості й підсвідомості, дає можливість у межах творчої експресії знайти оптимальну форму самопрезентації та саморозуміння. Арт-щоденник виступає формою екстреної психологічної самодопомоги і місцем безпечного реагування емоцій.

Основне завдання особистості – це пізнати свої бажання, потреби та можливості, активувати свої ресурси й особистісний потенціал. Так, для реалізації цієї мети нами була запропонована форма ведення арт-щоденника на тему «Самопізнання». Теми, підібрані для щоденника, дають можливість побачити всі грані особистого «Я». Щоденник можна вести у вільній формі, реалізувати тему, яку хочеться, час для створення щоденника необмежений. Для того, щоб більш детально розкрити тему, можна використовувати всі візуальні матеріали: картини, вирізки газет, афоризми, вірші, малюнки, аплікації, фото. Намагайтеся фіксувати ті питання, які у вас виникають при роботі над арт-щоденником, запам'ятовувати те, що дивує, або те, що незрозуміло. Матеріали для створення арт-щоденника: студент сам обирає скетч-бук (кількість аркушів має бути не менш 60), фарби, олівці, фломастери для візуального оформлення, матеріали для декорування (Додаток Д).

3.3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи

Метою контрольного етапу дослідно-експериментальної роботи було визначення ефективності реалізованих педагогічних умов формування транскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у системі неперервної освіти на основі використання ситуації вибору в навчально-музичній діяльності. Діагностика результатів сформованості транскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва показала, що поряд з розвитком креативних здібностей відбувається розвиток і основних розумових новоутворень. Результати тестування студентів експериментальної групи показали якісний зріст (30-40%) як креативних здібностей мислення, так і загальних музичних здібностей. Аналіз даних тестування дозволяє зробити приблизні висновки про пріоритетність розвитку музично-креативних здібностей студентів. Розробка і впровадження організаційно-педагогічної моделі формування транскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі продуктивно-творчої діяльності також ефективно позначається на досягненнях студентів. Контрольний етап був присвячений статистичній обробці та інтерпретації отриманих в ході дослідно-експериментальної роботи результатів.

Аналіз результатів анкети «Творчий потенціал вчителя» показав, що майбутні вчителі музичного мистецтва не точно представляють сутність понять «креативність» і «творчість», мають про них досить загальні, поверхові уявлення. Щоб ці поняття не змішувалися в свідомості студентів, в обох групах була проведена лекція на тему «Від креативності до творчості», присвячена сутнісним характеристикам даних категорій, де «творчість» визначено як продуктивний процес особистісного зростання і психічного

розвитку, а «креативність» – як загальна здатність до творчості. Після роз'яснювальної роботи зі студентами було проведено повторне анкетування, результати якого показали, що уявлення студентів про сутність понять «креативність» і «творчість» стали більш адекватними.

Досягнення вищезазначеної мети здійснювалося за допомогою рішення завдань: узагальнення результатів, отриманих на формувальному етапі експерименту; показати вплив реалізованих педагогічних умов формування транскультурної компетентності студентів через ситуації вибору в навчально-музичній діяльності; підтвердити доцільність застосування комплексу педагогічних умов методами математичної статистики. На контрольному етапі дослідження застосовувалися такі методи: аналіз, порівняння, систематизація, узагальнення, анкетування, метод компетентних оцінок, метод колективної експертної оцінки, методи математичної статистики (критерій Пірсона, Манна-Уїтні, Вілкоксона).

Оцінка рівнів сформованості транскультурної компетентності студентів проведена за допомогою методу експертних оцінок вчителів дисциплін естетичного циклу: було запропоновано блок з 24 професійно значущих якостей (табл. 3. 3.1).

Таблиця 3.3.1

Професійно значущі якості студентів

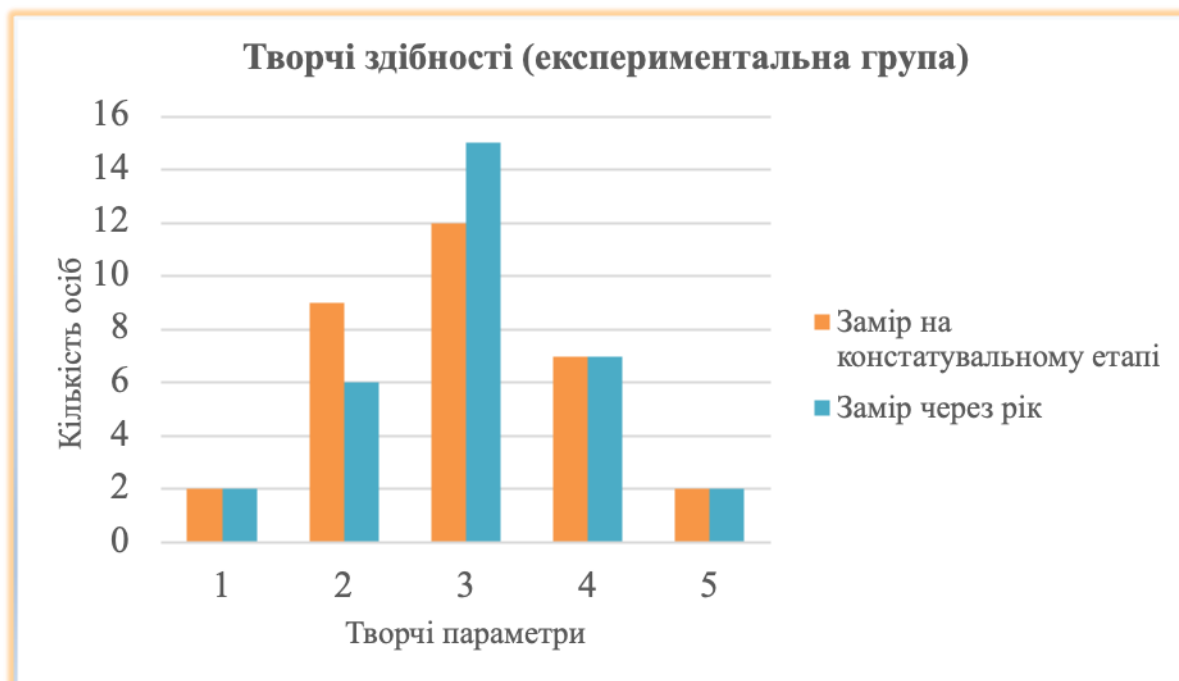
№	Особистісні якості студентів	Кількість згадок в анкетах
1.	Цілеспрямованість	65
2.	Зацікавленість	63
3.	Уява	63
4.	Самостійність	60
5.	Готовність до вибору	59
6.	Сприйнятливість до нових ідей і знань	58
7.	Здатність до асоціювання	58

№	Особистісні якості студентів	Кількість згадок в анкетах
8.	Відповідальність за вчинений вибір	55
9.	Наявність власної думки	52
10.	Наявність творчого продукту	50
11.	Гнучкість	48
12.	Прогностичність	4
13.	Бачення проблеми	46
14.	Схильність до ризику	44
15.	Ініціативність	44
16.	Творче ставлення до навчання	42
17.	Оригінальність	42
18.	Почуття гумору	41
19.	Емоційність, емпатія	41
20.	Здатність до адаптації	40
21.	Творче мислення	38
22.	Винахідливість	36
23.	Інтуїція	36
24.	Діалогічність, відкритість	34

Крім якостей, запропонованих в таблиці, студенти відзначили також: допитливість – 33, емоційна розкутість – 32, фантазія – 30, почуття новизни і незвичайного – 29, подолання стереотипів – 28, натхненність – 25, мрійливість – 22, своєрідність – 17, незалежність – 16, здатність до переносу знань і умінь в нові ситуації – 16, схильність до творчого сумніву – 15, самобутність – 12, скромність – 10, споглядальність – 7, проникливість – 3 рази.

При повторному використанні методу самооцінки творчих здібностей за методикою Дж. Кінчера [76] в ході аналізу за результатами тестів, у

студентів ЕГ і КГ відзначено зміни в самовизначенні показника творчого потенціалу: ЕК – 2, 6, 15, 7, 2, відповідно КК – 3, 11, 14, 5, 2. Деяка зміна показників в бік зменшення можна пояснити більш пильною увагою студентів до самоаналізу і самооцінки особистого творчого потенціалу, що свідчить про динаміку розвитку навичок рефлексії у респондентів в ЕГ і КГ, відображеної в діаграмах (Рис. 3.3.1 і 3.3.2).



*Рис. 3.3.1. Показники методики «Творчі здібності» Дж. Кінчера в ЕГ (n = 32)
(порівняльний аналіз результатів констатувального
та контрольного етапів)*

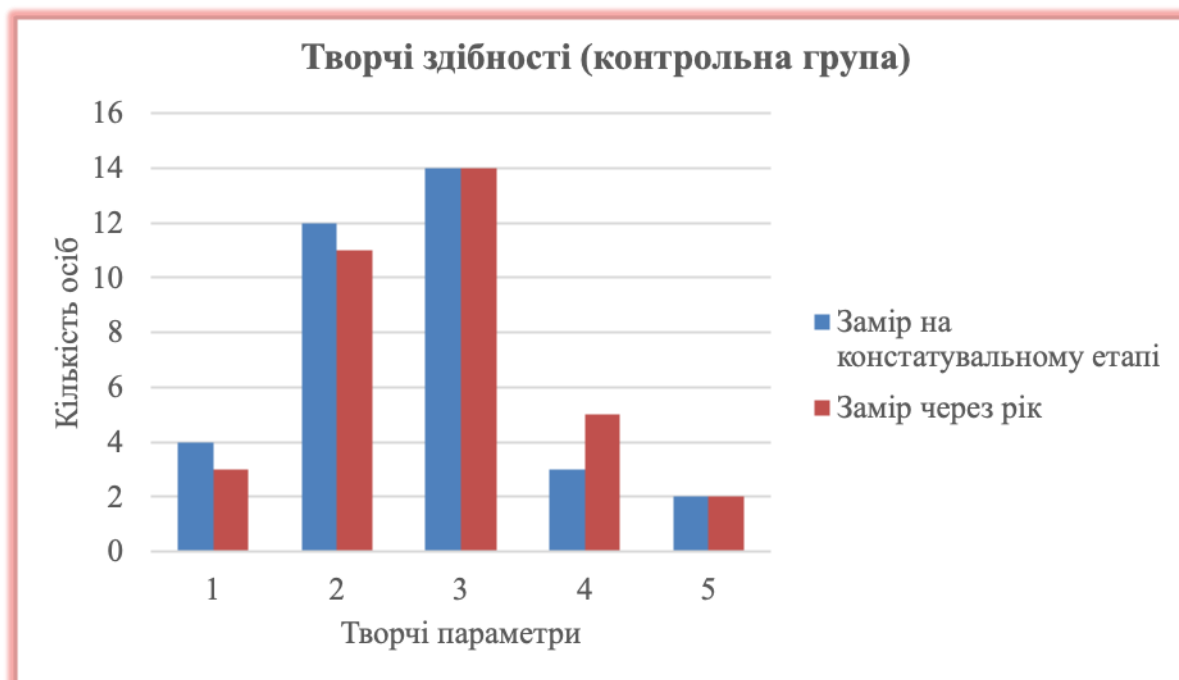


Рис. 3.3.2. Показники методики «Творчі здібності» Дж. Кінчера в КГ (n = 35) (порівняльний аналіз результатів констатувального та контрольного етапів)

Вивчення особистих творчих освітніх продуктів студентів, створених ними на основі вільного вибору засобів, передбачало аналіз письмових анотацій – завдань проєкту. Формувальний етап показав, що вибір студентів в основному схилився до першого варіанту анотації, що передбачає короткі відомості про композитора, жанр обраного твору, мінімальний художній аналіз.

Прагнення до оригінальності та новизни при створенні особистого творчого продукту особливо яскраво проявилось наприкінці формувального етапу, коли студентам, які навчаються в ЕГ, було запропоновано відійти від традиційної форми анотації. У значної частини випробуваних в ЕГ вона трансформувалася в презентацію твору з використанням сучасних інформаційних технологій, була створена у формі Есе або, навіть, у віршованій формі.

Інформацію про вплив ситуації вибору на розвиток транскультурної компетентності особистості студентів було отримано й по написанню творів

на теми «Вибір в моєму житті», «Я обираю мистецтво», «Мій вибір – музика». Твір надає автору можливість поміркувати про роль та значимість процедури вибору у своєму житті, про зв'язок вільного вибору і можливості творчого самовираження.

Було виявлено зв'язок між готовністю до вибору і креативними якостями особистості респондентів. Встановлено, більшість респондентів проявляє безсумнівний інтерес до процедури вибору взагалі, будь то вибір музичної діяльності, вибір творчих занять, екзистенційний або етичний вибір, визначаючи для себе актуальність і необхідність процедури вибору в своєму житті.

Наведемо приклади. У творі на тему «Вибір в моєму житті» Дарина Д. висловила так: «з самого раннього дитинства мені доводилося вибирати школу, яка перебувала досить далеко від будинку, але там працювали чудові вчителі, які нас, малюків вчили створювати музику в буквальному сенсі своїми руками, вчили нас творити ... ще в дитинстві я зробила свій вибір на користь творчості». Мотивація вибору – інтерес до творчості.

Висловлювання Оксани Н.: «Вибір – супутник різних ситуацій, що відбуваються в житті будь-якої людини. Коли є вибір, стає важче жити, тому що вибір провокує прагнення до кращого, а краще – ворог хорошого ... завжди допомагаю зробити вибір іншим. Сама я не люблю вибирати, але коли доводиться це робити, краще вибрати свій варіант рішення, часто не пов'язана з тими, які мені пропонують. Якби не було вибору, багато речей в ній просто б не відбулися». Вибір респондента – спосіб перетворення ситуації.

Анастасія Ц. розмірковує про вплив вибору професії на якість життя, про відповідальність за прийняття самостійного рішення: «хоча на вибір професії впливає навколишній світ, рішення все ж приймає сама людина, орієнтуючись на свої цінності й інтереси. Перш, ніж приймати рішення, потрібно не поспішати й уважно його обміркувати, щоб потім не згадувати

про це рішення як про саму страшну помилку. Від прийняття правильного рішення залежить наш успіх і якість життя».

У творі на тему «Я вибираю мистецтво» Валентин П. підкреслює що «від правильного вибору залежить дуже багато чого Визначитися у виборі – основна складова життя кожної людини. Мистецтво – найбільш важливий її аспект. У моєму житті воно проявляється в музиці, літературній творчості, живопису.... намагаюся не упустити будь-яку можливість. Тільки завдяки творчості, створюючи нове, нехай навіть тільки для себе, ми робимо життя яскравим ». Респондент представляє вибір як спосіб існування.

Проілюструємо зміни рівня сформованості транскультурної компетентності. Студент ЕГ Кирило З. виявляв інтерес до вибору навчального завдання, вибір мети виражений явно, в основному ставлення до вибору – практичне, що обумовлено бажанням отримати хорошу оцінку, спокійно ставиться до нестандартних ситуацій, що виникають в навчально-музичній діяльності. Самооцінка зв тестом Дж. Кінчера показала 64 бали: «Ви – творча особистість», що відповідає рівню сформованості комунікативно-діяльнісного компонента транскультурної компетентності – «вище середнього» (за Веретенніковою) [25]. За результатами методики компетентнісних оцінок рівень сформованості комунікативно-діяльнісного компонента транскультурної компетентності визначено як середній (загальний індекс – 3.98). Недостатніми якостями були: готовність до вибору навчального завдання, вміння вибрати необхідну інформацію, самостійність в процесі реалізації вибраного завдання, вони мали найнижчі показники – 3.7, 3.7, 3.6. Після формувального етапу експериментальної роботи виявив високий ступінь зацікавленості в самостійному виборі завдання, вміння чітко визначати мету навчальної діяльності, конструктивну активність в ситуації невизначеності – схильність до ризику.

Готовність до вирішення нестандартних ситуацій виявилася в стійкому бажанні самостійного вибору навчальних завдань, прояві активного інтересу

до реалізації нових ідей, що матеріалізувалося в створенні ним оригінального за складом шкільного ансамблю з його подальшою активною концертною діяльністю у ЗВО та за його межами. Респондент виявляв самостійність і створив оригінальний творчий продукт, визначив вибір як перетворення ситуації. Загальний індекс і – 4.60.

При повторній перевірці результатів, було з'ясовано, що респонденти ЕГ показали зацікавленість в отриманні нових знань і готовність до їх переносу й використання в нових, невизначених ситуаціях, що виникають в процесі навчальної діяльності. У мотиваційній сфері відбулися зміни у виборі якості пізнавальних мотивів.

Було наголошено на затребуваність і актуальність знань про транскультурну компетентність (71,2% студентів ЕГ, 78,4% – КГ); готовність використовувати дидактичний потенціал ситуації вибору (70,3% і 82,3%); можливість застосування отриманих знань і умінь в музично-виконавській діяльності (79,4% і 85,1%). Аналіз творів студентів на тему «Я вибираю мистецтво» і «Вибір в моєму житті» дозволив діагностувати мотивацію до вибору в умовах навчальної діяльності за наступними показниками: інтерес до вибору навчального завдання, потреба в самостійному виборі мети навчальної діяльності, бажання здійснювати вибір в нестандартній ситуації.

Для вивчення актуальності проблеми впливу ситуації вибору в навчально-музичній діяльності на сформованість транскультурної компетентності студентів нами була розроблена анкета. Опитано 67 респондентів (табл. 3.3.2).

Таблиця 3.3.2

Вплив ситуації вибору на сформованість транскультурної компетентності студентів

Відповідь:

- Так (мій рівень ТК якісно виріс);
- Ні (мій рівень ТК залишився колишнім);

– Не знаю (мій рівень ТК не залежить від процедури вибору).

1.	Чи надав впливу вільний вибір навчального завдання на можливість творчо проявити себе в навчально-музичній діяльності?	73%; 13%; 14%.
2.	Чи допомогла вам можливість самостійного вибору партнера в реалізації спільного творчого проєкту?	81% ;19%; -.
3.	Чи дозволила вам можливість самостійного вибору репертуару більш впевнено почувати себе на сцені в умовах конкурсу?	77%; 21%; 2%.
4.	Чи сприяв розвитку вашої ініціативності вільний вибір навчального завдання?	80%; 5%; 15%.
5.	Чи вплинув на емоційну розкутість самостійний вибір музичного твору?	69%; 23%; 8%.
6.	Чи допоміг вільний вибір навчальних завдань розкрити ваш творчий потенціал?	64%; 21%; 15%.
7.	Чи активізував вільний вибір в навчальній діяльності вашу самостійність?	87%; 3%; 10%.
8.	Чи підвищила вашу відповідальність за прийняття рішення можливість вільного вибору?	72%; 28%; -.
9.	Чи сприяв вільний вибір навчального завдання зростанню самооцінки?	59%; 18%; 23%.
10.	Чи сприяла ситуація вибору активному сприйняттю нової інформації?	70%; 17%; 13%.
11.	Чи стимулювала ситуація вибору навчального завдання створенню особистого творчого продукту?	83% ; 17%; -.
12.	Чи вважаєте ви бажання і готовність до вибору креативною якістю особистості?	71%; 20%; 9%.

З метою оцінки значущості відмінностей в розподілі відповідей на питання анкети, спрямованої на виявлення ролі ситуації вибору в розвитку креативності студентів, нами використовувався непараметричний статистичний критерій χ^2 К. Пірсона [63].

Вибір критерію відмінності обумовлений завданням і умовами дослідження. Статистичний критерій χ^2 призначений для виявлення відмінностей в розподілі ознаки при зіставленні емпіричного розподілу з теоретичним, або при зіставленні двох емпіричних розподілів.

Критерій χ^2 відповідає на питання про те, чи з однаковою частотою зустрічаються різні значення ознаки в емпіричному і теоретичному розподілах або двох і більше емпіричних розподілах.

При зіставленні двох емпіричних розподілів ми визначаємо ступінь розходження між емпіричними частотами і теоретичними частотами, які спостерігалися б у разі збігу двох цих емпіричних розподілів. Чим більше розбіжностей між двома розподілами, що зіставляються, тим більше емпіричне значення χ^2 [63, с. 113]. Математико-статистичний аналіз анкетних даних дозволив зробити висновок про наявність істотних відмінностей в розподілі відповідей респондентів на рівні $p < 0,01$ (табл. 3. 3.3).

Таблиця 3.3.3

Розподіл відповідей респондентів при виявленні впливу ситуації вибору на формування транскультурної компетентності студентів

№	Питання анкети	Так	Ні	Не знаю	Значення χ^2
1.	Чи надав впливу вільний вибір навчального завдання на можливість творчо проявити себе в навчально-музичній діяльності?	48	10	9	44,31**
2.	Чи допомогла вам можливість самостійного вибору партнера в	54	13	0	71,23**

№	Питання анкети	Так	Ні	Не знаю	Значення χ^2
	реалізації спільного творчого проєкту?				
3.	Чи дозволила вам можливість самостійного вибору репертуару більш впевнено почувати себе на сцені в умовах конкурсу?	52	14	1	62,92**
4.	Чи сприяв розвитку вашої ініціативності вільний вибір навчального завдання?	53	4	10	64,05**
5.	Чи вплинув на емоційну розкутість самостійний вибір музичного твору?	46	15	6	39,38**
6.	Чи допоміг вільний вибір навчальних завдань розкрити ваш творчий потенціал?	43	14	10	29,07**
7.	Чи активізував вільний вибір в навчально-музичній діяльності вашу самостійність?	58	2	7	86,06**
8.	Чи підвищила вашу відповідальність за прийняття рішення можливість вільного вибору?	48	19	0	52,39**
9.	Чи сприяв вільний вибір навчального завдання зростанню самооцінки?	39	13	15	18,75**
10.	Чи сприяла ситуація вибору активному сприйняттю нової інформації?	47	11	9	41**
11.	Чи стимулювала ситуація вибору навчального завдання створенню особистого творчого продукту?	56	11	0	78,94**

№	Питання анкети	Так	Ні	Не знаю	Значення χ^2
12.	Чи вважаєте ви бажання і готовність до вибору креативною якістю особистості?	48	13	6	45,39**

Отже, таблиця наочно демонструє, що частота відповідей «Так» перевищує частоту відповідей «Ні» і «Не знаю», на підставі чого можна зробити висновок про визнання більшістю респондентів позитивного впливу ситуації вибору на формування транскультурної компетентності студентів (Примітка : * – рівень значущості $p < 0,05$; ** – рівень значущості $p < 0,01$; $\chi^2_{\text{крит}} = 5,991$ ($p < 0,05$); $\chi^2_{\text{крит}} = 9,210$ ($p < 0,01$)).

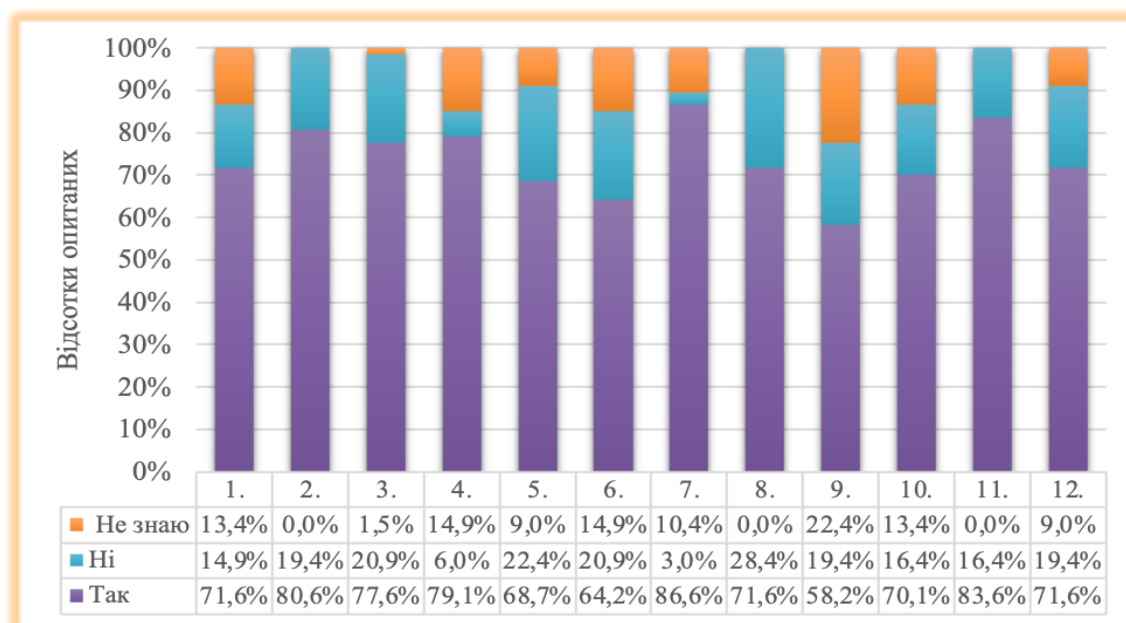


Рис. 3.3.3. Результати анкетування, спрямованого на виявлення впливу ситуації вибору на формування транскультурної компетентності студентів

Графічні результати анкетування наочно показують, що найбільшу кількість позитивних відповідей респонденти дали на 1, 2, 3, 4, 7 і 11 питання (Рис. 3.3.3).

Анкета використовувалася в дослідженні в якості орієнтира, тому що передбачала вивчення актуального ставлення до проблеми, а не динаміку

досліджуваного процесу – розвитку креативності через ситуації вибору в навчально-музичній діяльності студентів, за її результатами можна зробити висновок, що ситуація вибору в навчально-музичній діяльності дійсно робить істотний вплив на розвиток креативності студента, надає йому можливість реалізувати спільний творчий проєкт, дозволяє більш впевнено почувати себе на концертній естраді, розвиває ініціативність, активізує самостійність, стимулює прояв оригінальності, що в кінцевому підсумку відбивається на якості творчого продукту, створеного студентом.

У ході інтерпретації результатів діагностики констатувального і контрольного етапу експериментальної роботи було відзначено розбіжність в самооцінці та в результатах експертної оцінки, що є досить поширеним явищем у наукових дослідженнях. Як правило, не бажаючи виглядати гірше на тлі інших, респонденти вважають за краще давати соціально бажані відповіді, прагнуть до більш вигідної презентації себе. У зв'язку з цим для підвищення об'єктивності отриманих даних при доповненні результатів особистісних опитувальників була визнана необхідність першочергового обліку експертних оцінок, як більш об'єктивного діагностичного інструменту. В якості базових в дослідженні були використані метод колективної експертної оцінки В. Максимова і шкала креативності Л. Веретеннікової [99; 25].

У дослідженні експертами виступали педагоги ЗВО, самі респонденти – студенти ЕГ і КГ. Експерти оцінювали особисті творчі продукти студентів, (твори, анотації, музичні презентації конкурсу тощо). В ході зовнішнього спостереження, бесід, вільних дискусій. Респонденти в обох групах отримують оціночні листи, де проти прізвищ своїх однолітків проставляють в цифрах 1, 2, 3, 4 і 5 (низький, нижче середнього, середній, вище середнього, високий рівень). Остаточна експертна оцінка сформованості транскультурної компетентності студентів визначається як середнє арифметичне значення оцінок вчителів, всіх студентів у групі (сам себе студент не оцінює) і

експериментатора. Кількісна оцінка округляється до однієї десятої і заноситься в таблицю, в останній графі якої наводиться загальний індекс рівня розвиненості креативних якостей окремого студента (показник округляється до однієї сотої) (табл. 3. 3.4).

Таблиця 3.3.4

Діагностична таблиця рівня сформованості транскультурної компетентності студентів на основі використання ситуації вибору в навчально-музичній діяльності

№	П.І.	Професійно значущі якості особистості													Рівень сформованості транскультурної компетентності
		1. Зацікавленість; 2. Цілеспрямованість; 3. Схильність до ризику; 4. Бачення проблеми; 5. Сприйнятливість до нових ідей і знань; 6. Розвиненість уяви; 7. Готовність до вибору; 8. Самостійність; 9. Наявність творчого продукту; 10. Наявність власної думки; 11. Гнучкість; 12. Відповідальність за свій вибір.													
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Заг.ін	
1.	П.М	4,0	3,6	3,8	3,8	3,7	3,8	3,3	4,0	4,2	3,8	3,5	3,9	3,78	середній

Значення від 0-1,99 – низький рівень; від 2,00-2,99 – нижче середнього; 3,00-3,99 – середній рівень; 4,00-4,49 – вище середнього; 4,50-5,00 – високий. Були досліджені студенти ЕГ і КГ на констатувальному і формуальному етапах дослідно-експериментальної роботи.

Для підтвердження еквівалентності експериментальної та контрольної групи був застосований критерій U Манна-Уїтні, який використовується для виявлення відмінностей в рівнях ознаки в двох незв'язних вибірках випробовуваних, які можуть бути різної довжини від $n = 5$. Була висунута наступна статистична гіпотеза: H_0 – рівень сформованості транскультурної

компетентності в контрольній групі не перевищує рівень її сформованості в експериментальній групі; H_j – рівень сформованості транскультурної компетентності в контрольній групі перевищує рівень її сформованості у експериментальній групі. Результати математико-статистичної перевірки достовірності відмінностей між групами респондентів представлені в табл. 3.3.5.

Таблиця 3.3.5

Перевірка достовірності відмінностей за параметрами сформованості транскультурної компетентності між студентами ЕГ та КГ на початку експерименту (метод колективної експертної оцінки В. Максимова)

№	Параметри транскультурної компетентності	Середній ранг (ЕГ)	Середній ранг (КГ)	Показник U Манна - Уїтні відповідностей в оцінках
1.	Зацікавленість	33,36	34,59	539,500
2.	Цілеспрямованість	33,27	34,67	536,500
3.	Схильність до ризику	33,66	34,31	549,000
4.	Бачення проблеми	34,83	33,24	533,500
5.	Сприйнятливність до нових ідей і знань	34,52	33,53	543,500
6.	Розвиненість уяви	33,56	34,40	546,000
7.	Готовність до вибору	33,69	34,29	550,000
8.	Самостійність	35,20	32,90	521,500
9.	Наявність творчого продукту	35,41	32,71	515,000
10.	Наявність власної думки	33,78	34,20	553,000
11.	Гнучкість	31,03	36,71	465,000
12.	Відповідальність за вчинений вибір	31,41	36,37	477,000
	Загальний індекс	34,75	33,31	536,000

Примітка: $U_{крит} - 428$ ($p < 0,05$) $U_{крит} = 374$ ($p < 0,01$).

Як бачимо з таблиці, $\chi_{\text{емп}} > U_{\text{кр}}$, тобто гіпотеза H_1 відхилюється, гіпотеза H_0 про те, що рівень сформованості транскультурної компетентності в КГ не перевищує рівень означеної компетентності в ЕГ, приймається. Отже, значущих відмінностей не виявлено по жодній особистісній якості, що свідчить про еквівалентність експериментальної та контрольної груп.

Після проведення формувального експерименту було знову застосовано метод колективної експертної оцінки для визначення рівня сформованості транскультурної компетентності в ЕГ і КГ. Для доказу значущості змін і ефективності формувального експерименту було застосовано непараметричний критерій Т. Вілкоксона [224], призначений для зіставлення показників, виміряних в двох різних умовах на одній і тій же вибірці випробуваних, і зіставили значення «до» і «після» експериментальної роботи в ЕГ.

Для перевірки значущості змін в ЕГ була висунута наступна гіпотеза: H_0 – інтенсивність зрушень в бік збільшення рівня сформованості транскультурної компетентності студентів не перевищує інтенсивність зрушень в бік його зниження; H_1 – інтенсивність зрушень в бік збільшення рівня креативності перевищує інтенсивність зрушень в бік його зменшення. Результати математико-статистичної оцінки зрушень показників сформованості транскультурної компетентності студентів у експериментальній і контрольній групах після реалізації формувального експерименту представлені в табл. 3.3.6.

Таблиця 3. 3.6

**Статистична оцінка зрушень показників сформованості
транскультурної компетентності студентів ЕГ і КГ
(метод колективної експертної оцінки В. Максимова)**

№	Параметри креативності	Показник значущості зсуву в ЕК (за Т-критерієм Вілкоксона)	Показник значущості зсуву в КК (за Т-критерієм Вілкоксона)
1.	Зацікавленість	Тепм = 0 **	Тепм = 3,5 **
2.	Цілеспрямованість	Тепм = 0**	Тепм = 0**
3.	Схильність до ризику	Тепм = 0**	Тепм = 9**
4.	Бачення проблеми	Тепм = 0**	Тепм = 0**
5.	Сприйнятливність до нових ідей і знань	Тепм = 5**	Тепм = 0**
6.	Розвиненість уяви	Тепм = 4,5**	Тепм = 0**
7.	Готовність до вибору	Тепм = 5,5**	Тепм = 27,5**
8.	Самостійність	Тепм = 9**	Тепм = 0**
9.	Наявність творчого продукту	Тепм = 3**	Тепм = 0**
10.	Наявність власної думки	Тепм = 0**	Тепм = 0**
11.	Гнучкість	Тепм = 3,5**	Тепм = 10**
12.	Відповідальність за вчинений вибір	Тепм = 3**	Тепм = 9,5**
	Загальний індекс	Тепм = 0**	Тепм = 0**

Примітка: * – рівень значущості $p < 0,05$ ** – рівень значущості $p < 0,01$. Для ЕГ ($n = 32$): $T_{крит} = 175$ ($p < 0,05$); $T_{крит} = 140$ ($p < 0,01$). Для КГ ($n = 35$): $T_{крит} = 213$ ($p < 0,05$); $T_{крит} = 173$ ($p < 0,01$). При $T_{емп} < T_{кр}$ гіпотезу H_0 відкидаємо, а гіпотезу H_1 про те, що інтенсивність зрушень у бік збільшення рівня креативності перевищує інтенсивність зрушень у бік його зменшення, приймаємо.

Щоб довести значимість відмінностей показників рівня сформованості транскультурної компетентності студентів ЕГ і КГ після упровадження

організаційно-педагогічної моделі був використаний критерій U Манна-Уїтні. Ми висунули таку гіпотезу: H_0 – рівень сформованості транскультурної компетентності студентів в КГ перевищує рівень сформованості транскультурної компетентності студентів ЕГ. H_1 – рівень сформованості транскультурної компетентності студентів КГ не перевищує рівень сформованості транскультурної компетентності студентів ЕГ. Результати математико-статистичної перевірки достовірності відмінностей між групами респондентів представлений в таблиці 3.3.7.

Таблиця 3.3.7

Статистична перевірка достовірності відмінностей за параметрами сформованості транскультурної компетентності між студентами ЕГ и КГ після формувального етапу експерименту (метод колективної експертної оцінки В. Максимова)

№	Параметри креативності	Середній ранг (ЕГ)	Середній ранг (КГ)	Показник U Манна - Уїтні відповідностей в оцінках
1.	Зацікавленість	37,58	30,73	445,500
2.	Цілеспрямованість	37,91	30,43	435,500
3.	Схильність до ризику	38,75	29,66	408,000
4.	Бачення проблеми	40,34	28,20	357,000
5.	Сприйнятливість до нових ідей і знань	37,77	30,56	439,500
6.	Розвиненість уяви	36,78	31,46	471,000
7.	Готовність до вибору	37,19	31,09	458,000
8.	Самостійність	37,69	30,63	442,500
9.	Наявність творчого продукту	37,38	30,91	452,000
10.	Наявність власної думки	38,47	29,91	417,000
11.	Гнучкість	36,81	31,43	470,000
12.	Відповідальність за вчинений	38,75	29,66	408,000

№	Параметри креативності	Середній ранг (ЕГ)	Середній ранг (КГ)	Показник U Манна - Уїтні відповідностей в оцінках
	вибір			
	Загальний індекс	38,39	29,99	419,000

Примітка: * – рівень значущості $<0,05$ ** – рівень значущості $p <0,01$. $U_{крит} = 428$ ($p <0,05$) $U_{крит} = 374$ ($p <0,01$). При $U_{емп} < U_{кр}$ гіпотезу H_0 відкидаємо, а гіпотезу H_1 приймаємо.

Отже, значні відмінності виявляються між ЕГ і КГ за параметром «бачення проблеми» ($U_{3Mn} = 357$ **), «схильність до ризику» ($U_{3Mn} = 408$ *), «наявність власної думки» ($U_{3Mn} = 417$ *), «відповідальність за свій вибір» ($U_{3Mn} = 408$ *), а також за параметром «загальний індекс» ($U_{3Mn} = 419,5$ *). Після експериментального впливу в ЕГ дані показники істотно підвищилися.

Інтерпретуючи результати статистичної перевірки, можна припустити наступне: в результаті дослідно-експериментальної роботи у респондентів ЕГ найбільш значущі відмінності спостерігаються за параметром «наявність власної думки», що в нашому дослідженні відповідає показнику «вміння самостійно аналізувати результат своєї діяльності». Це пов'язано з актуалізацією рефлексивних навичок респондентів в результаті реалізації диференційованого та індивідуального підходу до навчання, в ході яких забезпечено цілеспрямоване і поетапне стимулювання сформованості транскультурної компетентності студентів через ситуації вибору в навчальній рефлексії.

Далі йдуть параметри «схильність до ризику» і «відповідальність за свій вибір», що свідчить про розумність ризиків студентів у невизначених ситуаціях і адекватності їх умінню прогнозувати наслідки вибору, і пов'язано з актуалізацією в процесі дослідно-експериментальної роботи мотиваційно-цільової і рефлексивної сфери студентів. Параметр «бачення проблеми»

вказує на розвинуте вміння студентів до вибору потрібної інформації в ході навчальної діяльності, і є особливо значущою особистісною якістю для студента в сучасному світі.

Можна встановити певний зв'язок в значущих відмінностях саме цих показників сформованості транскультурної компетентності та ситуації вибору, тому що вміння самостійно аналізувати результат своєї діяльності, бажання здійснювати вибір в нестандартній ситуації, вміння прогнозувати наслідки вибору, перетворювати ситуацію, вміння вибрати потрібну інформацію свідчать не про набір розрізнених особистісних якостей, а про прояв системності в розвитку комплексу професійно значущих якостей саме в процесі проведення дослідно-експериментальної роботи. За результатами дослідження, простежується позитивна динаміка не лише в ЕГ, але і в КГ. Це обумовлено низкою чинників: впливом креативного середовища, сформованого в освітньому просторі ЗВО; специфікою креативного характеру навчально-музичної діяльності; диференційованим і індивідуальним підходом до студентів.

Порівнявши результати контрольної діагностики в ЕГ з результатами КГ, в якій експериментальна робота проводилася фрагментарно, ми виявили достовірні відмінності по вираженості зсуву, що є підтвердженням доцільності запропонованої нами моделі та ефективності розроблених на її основі умов навчально-методичного комплексу з формування транскультурної компетентності студентів через ситуації вибору в навчально-музичній діяльності. Дані, представлені в таблиці 3.3.8, свідчать про те, що зменшилась кількість студентів з рівнем сформованості транскультурної компетентності: «низький» і «нижче середнього», за рахунок цього виявився значний приріст «середнього рівня» в обох групах.

Таблиця 3. 3.8

Динаміка сформованості транскультурної компетентності студентів

Рівні	Початок експерименту				Кінець експерименту				
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		
	Ос.	%	Ос.	%	Ос.	%	Ос.	%	
	32	100	35	100	32	100	35	100	
Низький	6	18,6	6	17,4	-	0	2	5,6	
Нижче середнього	12	37,2	11	31,9	5	15,5	6	17,4	
Середній	11	34,1	14	40,6	12	37,2	8	52,2	
Вище середнього	2	6,2	2	5,6	11	34,1	7	21,7	
Високий	1	3,1	2	5,6	4	12,4	2	5,6	

Підвищення рівнів сформованості транскультурної компетентності студентів у процесі навчально-музичної діяльності стало можливим завдяки системному і послідовному впровадженню ситуацій вибору в освітній процес ЗВО. У результаті організації експериментальної роботи з формування транскультурної компетентності студентів у процесі навчально-музичної діяльності були визначені також показники розвиненості креативних якостей особистості. Значущими показниками є готовність студента до вибору навчального завдання і вміння прогнозувати наслідки вибору, перетворити ситуацію (відповідальність за свій вибір).

Якщо студент готовий не просто вибирати із запропонованих альтернатив, а перетворювати ситуацію, значить, він більш креативний. Вибір, який визначається, як «спосіб перетворення» вказує на високу ступінь розвиненості транскультурної компетентності студентів. Серед інших важливих показників слід виділити актуалізовану мотивацію до вибору в

навчальній діяльності – прояв інтересу до вибору завдання, потреба в самостійному виборі мети навчальної діяльності, бажання здійснювати вибір в нестандартній ситуації.

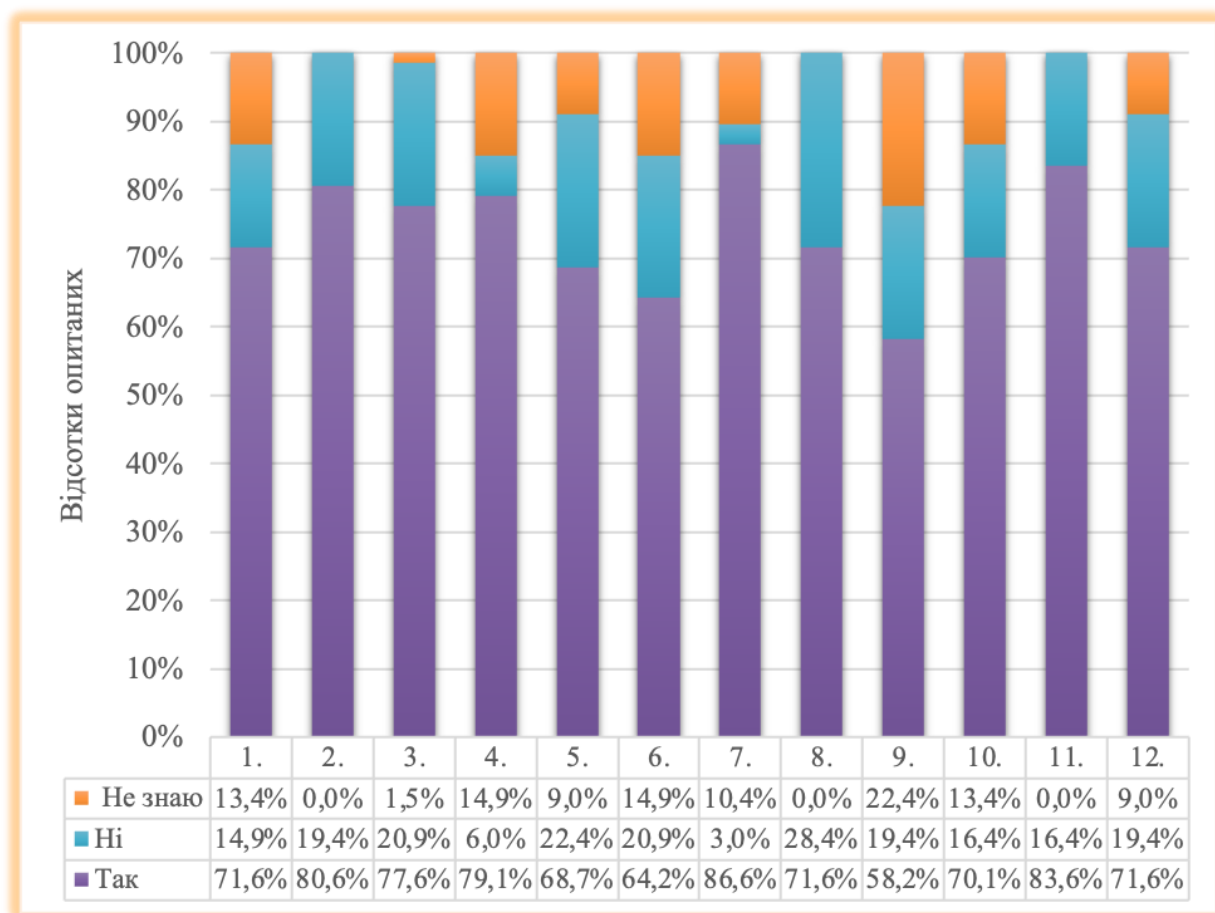


Рис. 3.3.6. Результати анкетування, спрямованого на виявлення впливу ситуації вибору на сформованість транскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва

Наявність у студентів схильності до ризику, толерантності до невизначених і нестандартних ситуацій, готовності до прийняття рішень, високого рівня ініціативності і проблемності, інтелектуальної активності, незалежності в оцінках, легкості генерування ідей також вказує на розвиненість їх особистісних креативних структур. Переважання у студентів, в основному середнього рівня сформованості транскультурної

компетентності студентів є хорошим показником і містить передумови для їх подальшого особистісного розвитку. Позитивна динаміка рівнів сформованості транскультурної компетентності студентів виражена в змінах рівня сформованості транскультурної компетентності студентів ЕГ за всіма критеріями і отримала підтвердження в процесі експерименту, переконує в правильності розробленої організаційно-педагогічної моделі, її форм і змісту.

У міру включення студентів у різноманітні ситуації вибору, що виникають у навчально-музичній діяльності, процес розвитку креативності їх особистості протікає більш активно, розвивається інтерес і готовність до вибору навчального завдання, до прийняття самостійного рішення в нестандартній ситуації, підвищується сприйнятливність до нових ідей і знань, йде процес самоосвіти, розвивається уява, спостерігається посилення спрямованості до створення оригінального творчого продукту, проявляється усвідомленість і незалежність власної думки, вміння реально оцінити результати своєї творчої діяльності, здатність до прогнозування наслідків вибору в поєднанні з відповідальністю за прийняття рішення. Отже, одержані результати формування експерименту переконливо свідчать про ефективність організаційно-педагогічної моделі формування транскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Таким чином, розроблений нами діагностичний інструментарій визначення рівнів сформованості транскультурної компетентності (критерії та показники), запропоновані педагогічні умови та методичне забезпечення дозволили оптимізувати процес формування транскультурної компетентності студентів у системі неперервної освіти.

Висновки до третього розділу

Метою нашої експериментальної роботи була перевірка ефективності розробленої організаційно-педагогічної моделі формування транскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у системі неперервної освіти, яка, виконуючи описову, прогностичну, культурологічну та соціально-просвітницьку функції, розкриває необхідні теоретичні, методичні та практичні ресурси. Розроблена організаційно-педагогічна модель формування означеної властивості студентів передбачала наявність ряду етапів (*організаційно-інформаційний, пошуково-збагачувальний і контрольньо-узагальнюючий*), на кожному з яких вирішувались поставлені завдання, розроблявся зміст, пропонувалися інноваційні методи формування транскультурної компетентності, визначалися педагогічні умови, що сприяли ефективності освітнього процесу.

Констатувальний експеримент включав розробку критеріїв та показників, за допомогою яких можна визначити рівень сформованості компонентів транскультурної компетентності студентів. Результати констатувального експерименту переконливо показали, що головними причинами недостатнього рівня сформованості у студентів транскультурної компетентності є: відсутність чіткого уявлення про структуру і сутність транскультурної компетентності; нерозуміння значущості компетентнісно-ресурсного підходу до проблеми і процесу формування означеної якості, обмежений діапазон можливостей самореалізації, недостатня розробленість організаційних форм та інноваційних методів формування досліджуваного феномена.

ВИСНОВКИ

У дисертації викладено результати теоретичного узагальнення та практичного вирішення проблеми формування транскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у системі неперервної освіти, що знайшло відображення у створенні та експериментальній перевірці ефективності організаційно-педагогічної моделі формування транскультурної компетентності студентів. Розкритті принципи та педагогічні умови ефективності цього процесу, визначенні критерії, показники та рівні сформованості транскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Науково-педагогічний аналіз літератури показав, що сучасні транскультурні дослідження пропонують поглянути на будь-які проблеми з нової — транскультурної — точки зору. Будучи зорієнтованим на створення «формули співіснування» за умов суперрізноманіття, транскультуралізм не обмежується лише імміграційним контекстом, а артикулює багатовимірність відмінностей (професійних, освітніх, гендерних, етнічних) у зокрема й у межах національної держави. У контексті транскультуралізму управління культурною різноманітністю та розвиток діалогу віднесено не лише до сфери компетенції урядових структур, а й інших сегментів суспільства, зокрема сфери освіти, культури, інститутів громадянського суспільства.

Звертаючись до систем мистецької освіти скандинавських країн, прийшли до висновку, спільними рисами для них є домінанта *на рівноправності, активному навчанні, гнучкості й індивідуалізації, міждисциплінарності, практичній підготовці та дослідницькій спрямованості*. Багато програм навчання доступні англійською мовою, що робить ці країни привабливими для міжнародних студентів і сприяє ефективному формуванню їхньої транскультурної компетентності.

Транскультурна компетентність є інтегрованою професійно-особистісною характеристикою майбутнього фахівця, яка базується на професіоналізмі, охоплює здатність забезпечувати діяльність особистості у будь-якому середовищі за рахунок внутрішньої готовності до ефективної взаємодії та швидкої адаптації, трансформацію ціннісних орієнтацій, що забезпечують толерантне ставлення до представників інших соціальних груп, національностей, релігійних конфесій під час транскультурної комунікації та володіння транскультурним музичним репертуаром.

Організаційно-інформаційний етап моделі формування транскультурної компетентності студентів включав діагностування рівнів сформованості ТК, окреслення мети і завдань транскультурної підготовки, актуалізації у студентів необхідних мистецьких знань; *пошуково-збагачувальний етап* характеризується формуванням стійкої потреби у мистецькій діяльності, розвитком професійно значущих особистісних якостей, оптимізацією самостійної роботи; *контрольно-узагальнюючому етапу* притаманні оптимальне поєднання теоретичної й практичної підготовки, розширення сфери евристичної діяльності, формування у студентів поліфункціональних художньо-педагогічних умінь, які забезпечують готовність студентів свідомо і раціонально організувати фахову діяльність, приділяючи увагу транскультурному компоненту.

Критеріями, які б конкретизували й уможливили фіксацію результатів вимірювання досліджуваного феномена, визначено когнітивно-конструктивний, мотиваційно-емоційний та діяльнісно-творчий.

Проведена експериментальна робота довела ефективність педагогічних умов, що позитивно впливають на формування транскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Серед них назовемо: наявність різноманітних точок зору на проблеми сучасного життя, що є необхідною передумовою демократичного стилю спілкування; підготовка до різноспрямованої передачі культурного змісту, принципів, цінностей через

взаємне визнання та повагу до Іншого, відмінностей і позитивних моделей соціального спілкування; пізнання й участь у розвитку материнської культури й життєтворчості інших культур; усвідомлення конструктивного діалогу, що диктується не волею окремих осіб, а реально ситуацією, яка склалася, пов'язаною з вирішенням життєво важливих проблем для тієї чи іншої сторони; розвиток готовності бути вільним від упереджень зустрічі між людьми з різних культурних територій і сенсифікація їх до відмінності, несхожості та долі «Іншого» (культурна емпатія); визначення загальної платформи для подальшої взаємодії та співпраці, бажання подивитися на висловлювання опонента і його поведінку з іншого кута зору, підкреслюючи те, що єднає з ним об'єднує; розвиток навичок культурного обміну (наприклад, порубіжжя культур - феномен свідомості, пов'язаний з категорією «опір», тобто запобігання маргіналізації, виключенню, стигматизації; захист права на самовизначення, реалізація свободи та відповідальності за межі визначених культурних кордонів); свідомо трансгресія за кордони власної культури, щоб краще зрозуміти один одного.

Ефективність розробленої організаційно-педагогічної моделі формування транскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у системі неперервної освіти була підтверджена результатами контрольного зрізу, аналіз якого показав суттєві позитивні зрушення у сформованості транскультурної компетентності респондентів експериментальної групи у порівнянні з контрольною.

Основні теоретичні й методичні положення дисертаційного дослідження знайшли відображення у запропонованих методичних рекомендаціях щодо виконання курсових, дипломних і магістерських робіт, розроблений діагностичний інструментарій та методичне забезпечення можуть становити підґрунтя для оновлення змісту професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва щодо формування транскультурної компетентності студентів у системі неперервної освіти.

Список використаних джерел

1. Алфьорова О. І. (2008) Візуальне мистецтво кінця ХХ – початку ХХІ ст. : автореф. на здобуття наук. ступ. докт. мист. Харків, 2008. 16 с.
2. Андрейко О. І. (2012) Концептуальні засади формування виконавської культури музиканта в контексті педагогічної творчості. Науковий часопис національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики / за ред. Н. В. Гузій. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова. 2012. Вип. 18 (28). С. 56-59.
3. Андрущенко В. П. (2015) Світанок Європи. Проблема формування нового вчителя для об'єднаної Європи ХХІ століття. К., 2015.
4. Балл Г. О. (2007) Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) К.; Рівне : Видавець Олег Зень, 172 с.
5. Батанов В. О. (2020) Жанрово-стильові орієнтири камерно-інструментальної музики китайських композиторів ХХ століття. *European Journal of Arts*. № 3. 2020. С. 23-30.
6. Барбіна Є. С. (2017) Педагогічна майстерність учителя у системі неперервної професійної освіти. *Педагогічний альманах*. 2017. Вип. 36. С. 96-100.
7. Бацевич Ф. С. (2007) Словник термінів міжкультурної комунікації. К. : Довіра, 2007. 205 с. (Словники України).
8. Безгін О. І., Кузнєцова І. В., Успенська О. Ю. (2019) Художня культура і мистецька освіта України. К. : Ін-т культурології НАМ України, 2019. 208 с. ISBN 978-966-2241-51-8
9. Бех І. Д. (2003). Виховання особистості. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. К. : Либідь, 2003. 344 с.
10. Бех І. Д. (2018). Особистість на шляху до духовних цінностей : монографія. Київ – Чернівці : Букрек, 2018. 320 с.

11. Беляєва О. М. (2017). Педагогічне спілкування викладача вищої школи: стилі та моделі. *Актуальні питання лінгвістики, професійної лінгводидактики, психології і педагогіки вищої школи* : збірник статей II Всеукр. наук.-практичн. конференції з міжнар. участю, 8-9 червня, 2017 р., Полтава, 2017. С. 15-21.
12. Біленький Є. А., Козловець М. А. (2006). Соціологія : словник термінів і понять. Київ : Кондор, 2006. 371 с.
13. Білецька І. Г. «Культурний шок» і адаптація до нової культури. URL : [file:///D:/UserFiles/Downloads/1981-Article%20Text-3785-1-10-20150428%20\(1\).pdf](file:///D:/UserFiles/Downloads/1981-Article%20Text-3785-1-10-20150428%20(1).pdf)
14. Бодіна О. (2017) Музична педагогіка і педагогіка мистецтва. Концепції XXI століття. Підручник для вузів: Юрайт, 2017. 216 с.
15. Борисов В. В. (2003) Теоретико-методологічні засади формування національної самосвідомості молоді : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01. К., 2003. 507 с.
16. Братко М. В. (2014). Освітнє середовище вищого навчального закладу: пошук стратегій управління. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2014. № 22. С. 15-21. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Potip_2014_22_4.
17. Брилін Е. Б. (2016) Національні основи формування духовних цінностей у професійній композиторській творчості. *Проблеми освіти* : наук.-метод. зб. Інститут модернізації змісту освіти МОН України. Київ, 2016. (Вип. 86). С. 81-85.
18. Будянський Д. В. (2006) Формування педагогічного артистизму майбутнього вчителя гуманітарних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2006. 19 с.
19. Булах І. С. (2004) Психологічні основи особистісного зростання підлітків : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Національний

- педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. К., 2004. 42 с.
20. Бурбан М. І. (2007) Українські хори та диригенти. Дрогобич : Посвіт, 2007.
 21. Бутенко Л. Л. (2015) Сходинки до педагогічної майстерності : словник з курсу «Основи педагогічної майстерності». Старобільськ, 2015. 136 с.
 22. Василенко Л. М. (2016) Задоволеність студентів навчальною діяльністю як чинник успішності їхньої професійної підготовки. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. Кам'янець-Подільський, Україна: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 21 (2), 2016. С. 38-44.
 23. Вебер Макс (1998) Соціологія. Загальноісторичні аналізи. Політика / пер. з нім. Олександр Погорілий. К. : Основи, 1998. 534 с. ISBN 966-500-091-8
 24. Велитченко Л. К. (2005) Педагогічна взаємодія: теоретичні основи психологічного аналізу. Монографія Одеса : ПНЦ АПН України, 2005. 355 с.
 25. Веретеннікова Л. К. (2010) Розвиток творчого потенціалу сучасного учня. Педагогіка і психологія. 2010. № 1. С. 15-24.
 26. Вишнякова Н. Ф. (1999) Креативна акмеологія. Психологія вищої освіти : [моногр.]. В 2-х т. – Т. 2 . Мінськ : ООО «Дебор», 1999. 300 с.
 27. Вітвицька С. С. (2003) Основи педагогіки вищої школи : методичний посібник для студентів магістратури. К. : Центр навчальної літератури, 2003.
 28. Вітренко А (2015). Європейська інтеграція: на культурному фронті. Українська правда. 2015. 3 квітня. URL: <https://www.eurointegration.com.ua/experts/2015/04/3/7032566/> (дата звернення: 04.09.2022).
 29. Вітюк В. В. (2000) Розвиток професійно-особистісних якостей вчителів предметників у системі післядипломної освіти : автореф. дис.

- ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2000. 19 с.
30. Власова О. І. (2005) Педагогічна психологія : навч. посібник [для студентів вищ.навч. зал.]. К. : Либідь, 2005. 400 с.
 31. Воєводін В. В. (2007) Педагогічні умови становлення творчого потенціалу майбутніх музикантів-виконавців в оркестровому класі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2007. 222 с.
 32. Волинець Л. (2009) Тенденції розвитку загальної мистецької освіти в країнах Європейського Союзу. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2009. № 2. С. 36-47.
 33. Волкова Н. П. (2013) Моделювання професійної діяльності у викладанні навчальних дисциплін у вишах : монографія за заг. та наук. ред. О. Б. Тарнопольського. Дніпропетровськ : Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля, 2013. 228 с.
 34. Воробель М. М., Романчук О. В., Юрко Н. А. (2021) Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. Запоріжжя : КПУ. 2021, Вип. 78. С. 38-44.
 35. Воронкова Н. І. (2012) Формування міжкультурної компетенції особистості в процесі навчання іноземної мови. *Наукові записки КДПУ. Серія: Філологічні науки (мовознавство)* : збірник наук. праць / ред. Г. Д. Клочек [та ін.]. Кіровоград : КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. Вип. 104, ч. 2. С. 443-447. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/53035681.pdf>
 36. Гамкало І. Д. (2007) Диригентське мистецтво // *Енциклопедія Сучасної України* : енциклопедія [електронна версія] / ред. : І. М. Дзюба, А. І. Жуковський, М. Г. Железняк та ін. ; НАН України, НТШ. Київ : Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2007. Т.7. URL: <https://esu.com.ua/article-24362> (дата звернення: 31.01.2023).
 37. Гао Цзяньцзінь. (2013). Витоки і напрямки розвитку нової системи музичної освіти в навчальних закладах: «Експеримент в рамках

- реформи національної системи освіти-Групи підготовки за новою системою музичної освіти (навчальні матеріали для внутрішнього користування)». Матеріали для внутрішнього користування Інституту музичної освіти Центральної консерваторії. Пекін, 2013. № 1. 198 с.
38. Герман, Н. І., Панченко, В. В. (2012). Вплив музики на особистість. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки* (Вип. 36). С. 319-324.
39. Горбунова Л. С. (2014) Транскультурна освітня стратегія в контексті викликів глобалізації. *Філософія освіти. Philosophy of Education*. 2014. № 1 (14). С. 158-198.
40. Горбунова Л. С. (2011) Номадизм як спосіб мислення та освітня стратегія. Стаття 3. Епістемологічна позиція. *Філософія освіти*. 2011. № 1-2 (10). С. 17-34.
41. Гризун Л. Е. (2012) Формування змісту вищої професійної освіти за умов сучасних освітніх тенденцій. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2012. Вип. 12. С. 31-37.
42. Грушевицька Т. Г., Попков В. Д., Садохін А. П. (2002) Основи міжкультурної комунікації: підручник для ЗВО.: ЮНІТА-ДАНА, 2002. 352 с.
43. Гусейнова Л. В. (2003) Критерії та рівні сформованості готовності майбутнього вчителя музики до інструментально-виконавської діяльності *Наукові записки Ніжинського педагогічного університету імені Миколи Гоголя: Серія Психолого-педагогічні науки*. № 1. Ніжин : НДПУ. 2003. С. 36-38.
44. Дерев'яна Л. (2009) Креативність як складова професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів [Електронний ресурс]. *Вісник Львів. ун-ту*. 2009. (Серія «Педагогіка»). Вип. 25. Ч. 4. С. 168-174. Режим доступу:
http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/natural/vlnu/Ped/2009_25

[4/21_Dereviana.pdf](#)

45. Дичківська І. М. (2012) Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. [2-е видання, доповнене]. К. : «Академвидав», 2012. 352 с.
46. Діалогічність як форма існування і розвитку особистості : монографія / заг. ред. Г. О. Балла, М. В. Папучі. Ніжин : В-во Міланік, 2007. 343 с.
47. Дмитрієва Л. О. (2013) Інноваційні технології на уроках музичного мистецтва. *Мистецтво в школі*. 2013. № 1 (49). С. 2-6.
48. Доброжанова Н., Стотика О. (2019) Формування креативності школярів-підлітків засобами джазу в музично-творчій діяльності. *Наука III тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку* : матеріали III Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. БДПУ, 2019. С. 104-105.
49. Докшина Н. (2006) Природа виникнення емоцій та почуттів. *Психолог*. 2006. № 44. С. 37-39.
50. Дорогих Р. В. (2011) Формування професійних якостей майбутніх учителів у процесі педагогічної взаємодії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2011. 20 с.
51. Дорошенко Т. (2007) Розвиток творчих здібностей на уроках музики. № 6. 2007. С. 30-36.
52. Драганчук В. М. (2016) Музична психологія і терапія : навч. посіб. для студ. спец. «Музичне мистецтво». Східноєвр. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2016. 230 с.
53. Дубовий З. С. (2019) Формування самостійності майбутніх учителів музики у процесі дистанційного навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Кривий Ріг, 2019. 260 с.
54. Дуткевич Т. (2002) Загальна психологія (конспект лекцій) : навчальний посібник. Кам'янець-Подільський, 2002. 96 с.
55. Дяченко-Богун М. М. (2014) Активні методи навчання у вищому навчальному закладі. *Вісник педагогічної майстерності*. 2014.

Вип. № 14. С. 74-76.

56. Європейський вектор української геополітики. URL : <http://www.geograf.com.ua/geoinfocentre/20-human-geography-ukraine-orld/271-evropeisky-vektor-ukrainskoi-geopolityky> (дата звернення: 28.09.2022).
57. Євтух В. Б. (2010) Концептуальні конструкти етносоціальних реалій: досвід трьохлітніх досліджень : монографія / Мін-во освіти і науки України, НПУ імені М. П. Драгоманова. К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. 284 с.
58. Євтух В. Б. (2009) Етнічність: глосарій. К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. 170 с.
59. Єрохіна А. М. (2001) Принципи побудови творчих занять з музики в початкових класах : [Збірник наукових праць]. Випуск 20. Частина 1. Херсон : Айлант, 2001. С. 124-132.
60. Єрошенко О. В. (2006) Фізіологічні механізми емоцій і творчість актора-співака *Проблеми взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики освіти* : зб. наук. пр. / Харк. держ. ун-т мистец. Х., 2006. Вип. 17. С. 48-59.
61. Жайворонок Н. Б. (2004) Музичне виконавство як художня система [Текст] *Вісник КНУКіМ* : зб. наук. праць. Серія : Мистецтвознавство. Вип. 10. К., 2004. С. 22-28.
62. Житницький А. З. (2004) Драматургія масових театралізованих заходів : навч. посібник. Харк. держ. акад. культури. Х. : ХДАК, 2004. 128 с.
63. Жлуктенко В. І., Наконечний С. І., Савіна С. С. (2001) Теорія ймовірностей і математична статистика. Ч. II. Математична статистика: навч.-метод. посібник. Київ : КНЕУ, 2001. 335 с .

64. Завалко К. В. (2013) Формування готовності майбутнього вчителя музики до інноваційної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Київ, 2013. 390 с.
65. Зайцева А. В. (2014) Феномен взаємодії як спосіб організації спільної художньо-творчої діяльності викладача і студентів у процесі музичного навчання. *Виховний потенціал сучасної освіти: теоретичні засади та практичні досягнення* : мат-ли Всеукр. наук.-практ. конф., 15-16 жовтня 2014 р. / НАПН України, Ін-т проблем виховання. Київ, 2014. С. 18-19.
66. Зайцева, А. В. (2016) (Педагогічні умови формування художньо комунікативної культури майбутнього вчителя музики. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. Вип. 21 (2). 2016. С. 42-48.
67. Зуєв С. П. (2010) Впровадження комп'ютерних технологій у Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2010. № 3 (5). [Електронний ресурс]. URL : http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pednauk/2010_3/203.pdf.
68. Зязюн І. А. (2000) Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи* : монографія / за ред. І. А. Зязюна. Київ : Віпол, 2000. С. 11-58.
69. Ільїн, Є. П. (2013) Мотивація і мотиви. Навчальна книга: Богдан. Серія Сходи психології, 2013. 512 с.
70. Ільченко О. О., Сверлюк Я. В. (2004) *Методологічні проблеми професійної музичної освіти*. Рівне : Перспектива, 2004. 200 с.
71. Калюжна Т. Г. (2012) *Педагогічна аксіологія в умовах модернізації професійно-педагогічної освіти* : монографія. К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. 128 с.
72. Калюжна Т. Г. (2013) Сучасні вимоги до професійної підготовки майбутнього вчителя. *Наукові записки Ніжинського державного*

- університету ім. Миколи Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки, 2013. № 4. С. 32-37.*
73. Кацова Л. І. (2005) Формування професійного інтересу у майбутніх вчителів у процесі педагогічної практики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2005. 208 с.
74. Кириленко Я. О. (2020) Теоретичні та практичні засади диригентської підготовки : навчальний посібник. Київ : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2020. 108 с. URL : https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/32744/1/Y_Kyrylenko_Posibnik_2020_IM.pdf
75. Кирилюк В. В. (2016) Методологічні основи визначення рівня соціальної згуртованості суспільства. Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана. 2016. URL: <http://ir.kneu.edu.ua/bitstream/handle/2010/18366/246254.pdf?sequence> (дата звернення: 20.10.2019).
76. Кінчер Дж. (2010). Тест «Які ваші творчі здібності?» // Обдарована дитина. К. : Атопол, 2010. № 7. С. 25-26.
77. Кияновська Л. О. (2001) Музична психологія, її роль і місце в музичній освіті України. Музична освіта в Україні. *Сучасний стан, проблеми розвитку* : матеріали наук.-практ. конф. К. : АМУ, 2001. С. 153-157.
78. Комар О. Психолого-педагогічні особливості дорослої людини: мотиви та бар'єри її участі в освітньому процесі. URL : https://library.udpu.edu.ua/library_files/poriv_ped_stydii/2012/2012_3_17.pdf.
79. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи (2004) : колективна монографія / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина, О. В. Овчарук, Л. І. Паращенко,

- О. І. Пометун, О. Я. Савченко, С. Е. Трубачева ; під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : «К.І.С.», 2004. 112 с.
80. Коновальчук І. (2011) Психологічні аспекти готовності учителів до інноваційної діяльності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2011. № 4 (1). 55 с.
81. Конвенція ООН про права інвалідів. Вилучено з https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71162.
82. Конвенція про права дитини. Вилучено з https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text
83. Корнійчук В. П. (2012) Маестро Анатолій Авдієвський. Портрет хору з мозаїки : художньо-документальна повість. К. : Криниця, 2012. 496 с.
84. Костюк Г. С. (1989) Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ : Радянська школа, 1989. 608 с.
85. Кофман Р. І. (1986) Виховання диригента: психологічні особливості. К. : Музична Україна, 1986. 39 с.
86. Культурологія (2007) : навчальний посібник / Гриценко Т. Б., Гриценко С. П., Кондратюк А. Ю. К. : Центр навчальної літератури, 2007. 392 с.
87. Кучерявий О. Г. (2015) Педагогіка: Особистісно-розвивальні аспекти. Навчальний посібник. Київ, 2015. 440 с.
88. Лабінцева Л. П. (2007) Формування вокально-хорової майстерності в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 Луганськ, 2007. 262с.
89. Лабунська В. А. (1999) Психологія висловлювання та проблеми формування експресивного «Я» особистості. *Прикладна психологія*. 1999. № 5. С. 35-37.
90. Лащенко А. П. (2007) З історії київської хорової школи. К. : Муз. Україна, 2007. 200 с.

91. Лекції з педагогіки вищої школи (2010) : навчальний посібник / за ред. В. І. Лозової. 2-е вид., доп. і випр. Харків : «ОВС», 2010. 480 с.
92. Лещенко М. (1996) Сучасні зарубіжні концепції естетичного виховання. *Педагогіка і психологія*. 1996. № 2. С. 171-178.
93. Ліфарева Н. В. (2003) Психологія особистості : навчальний посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2003. 240 с.
94. Литовський В. Ф. (1997) Вчитель і учень у школі діалогу культур // Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи. Книга для вчителя / за ред. Г. О. Балла, О. В. Киричука, Р. М. Шамелашвілі. К. : ІЗМН, 1997. С. 88-123.
95. Локарева Ю. В. (2014) Теоретико-методологічні основи професійного становлення майбутніх учителів музичного мистецтва. *Наукові записки*. № 132. Кіровоград, 2014. С. 202-204.
96. Макаренко А. С. (1953) Методи виховання. Твори : у 7-ми томах. К. : Радянська школа, 1953. Т. 5. С. 17-125.
97. Максименко В. П. (2013) Дидактика: курс лекцій : навч. посіб. Хмельницький : ХМЦНЦ, 2013. 196 с.
98. Максимець С. М. (2000) Вплив емпатійності на соціальну адаптацію майбутніх вчителів : автореф ... канд. псих. наук С. М. Максимець. Одеса, 2000. 18 с.
99. Максимов В. Е. (2004). Коучинг від А до Я. Можливо все : Мова, 2004. 272 с.
100. Малафіїк І. В. (2015) Дидактика новітньої школи : навч. посіб. для студентів ВНЗ. К. : Слово, 2015. 630 с.
101. Малихін О. В. (2009) Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів: теоретико-методологічний аспект : монографія. Кривий Ріг : Видавничий дім, 2009. 307 с.

102. Мартинюк А., Малашевська, І. (2023) Особливості використання музикотерапії як методу збереження психічного здоров'я особистості. *Молодь і ринок* : щомісячний науково-педагогічний журнал. № 2 (210). С. 66-72.
103. Маслоу А. (2004) Мотивація і особистість. Перекл. А. М. Татлибаєвої. Київ : Psylib. 2004.
104. Мархлевський А. С. (1986) Практичні основи роботи в хоровому класі. Київ : Музична Україна, 1986.
105. Метенько В. Ф. (2011) Розвиток творчих здібностей школярів на уроках музики через виконання творчих завдань. *Педагогічний дискурс*. 2011. Вип. 9. С. 215-218.
106. Модель викладання у вищій школі (2014) : навчальний посібник / О. В. Малихін, І. Г. Павленко, О. О. Лаврентьєва, Г. І. Матукова. Київ : КНТ, 2014. 262 с.
107. Модель музичного виховання (2017) : метод. рек. для студ. спец. «Музичне мистецтво (Художня культура)» / Л. М. Сбітнєва : Держ. закл. «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Старобільськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2017. 58 с.
108. Мешко Г. М. (2010) Вступ до педагогічної професії : навч. посіб. К. : «Академвидав», 2010. 200 с.
109. Міжнародні стандарти прав людини О. Зайчук, Н. Оніщенко (2006). Теорія держави і права : підручник. Київ : Юрінком Інтер-2006.
110. Моляко В. О. (2013) Проблеми функціонування творчого сприймання в умовах надлишку інформації різної модальності та значимості. *Актуальні проблеми психології* : збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. К. : Видавництво «Фенікс», 2013. Т. XII. Психологія творчості. Вип. 16. С. 7-19.
111. Мороз О. Г., Падалка О. С., Юрченко В. І. (2003) Педагогіка і психологія вищої школи. К. : НПУ, 2003. 267 с.

112. Нарожна Н. І. (2017) Шляхи формування творчої особистості в класі хорового диригування. *Молодий вчений*. № 11 (51). 2017. С. 378-381.
113. Нечипоренко Т. П. (2005) Українська музична література. Видання друге, доповнене. Бердичів : «ПП Синельнікова», 2005. 44 с.
114. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи (2016), / Л. Гриневич, О. Елькін, С. Калашнікова, І. Коберник, В. Ковтунець, О. Макаренко, О. Малахова, Т. Нанаєва, Г. Усатенко та ін. ; заг. ред. М. Грищенко К., 2016. 12 с. [Електронний ресурс]. URL : <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>
115. Новий словник іншомовних слів: 40000 слів / за ред. Л. І. Шевченко (2008). К. : АРІЙ, 2008. 672 с.
116. Огієнко О. І. (2013) Формування готовності до інноваційної діяльності як важлива складова професійної підготовки майбутнього вчителя. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. Т. 7. N 33. С. 154-162.
117. Олексюк О. М., Тушева В. В. (2020) Методологія наукових досліджень у галузі мистецтвознавства та музичної педагогіки : навч. посіб. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2020. 176 с.
118. Орбан-Лембрик Л. Е. (2004) Соціальна психологія : підручник : у 2 кн. Кн. 1:Соціальна психологія особистості і спілкування. К. : Либідь, 2004. 247 с.
119. Орлов В. Ф. (2004) Теоретичні та методичні засади професійного становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2004. 45 с.
120. Ортинський В. Л. (2009) Педагогіка вищої школи : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. К. : Центр учбової літератури, 2009. 472 с.

121. Остапчук Н (2020). Конкурсно-фестивальний рух акордеонно-баянного мистецтва в сучасному соціокультурному просторі. *Вісник Нац. акад. керівних кадрів культури і мистецтв*. № 4, 2020. С. 176-180. URL: [file:/C:/Users/Admin/Downloads/219154-Текст%20статті-495797-1-10 20201215%20\(3\).pdf](file:/C:/Users/Admin/Downloads/219154-Текст%20статті-495797-1-10 20201215%20(3).pdf)
122. Отич О. М. (2013) Творча індивідуальність як критерій педагогічної майстерності вчителя. Педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна : зб. наук. пр. / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України ; [редкол. : Н. Г. Ничкало (голова) [та ін.]. Київ, 2013. С. 291-298.
123. Падалка Г. М. (2008) Педагогіка мистецтва (теорія і модель викладання мистецьких дисциплін). К. : Освіта України, 2008. 274 с.
124. Педагогіка : навчальний посібник. В. М Галузьяк, М. І. Сметанський. В. І. Шахов (2003). 2-е вид., випр. і доп. Вінниця : «Книга-Вега», 2003. 416 с.
125. Перцова Н. О. (2017) Методичні аспекти роботи з дитячим хором колективом. Київський національний університет культури і мистецтв. Київ, 2017.
126. Підлипна, Л. В. (2008) Психотерапія мистецтвом [Текст] : [програма з основ арттерапії]. *Психологічна газета*. 2008. № 5, березень. С. 10–32.
127. Плахотнюк Н. П. (2010) Критерії та показники рівня готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності. Збірник наукових праць Слов'янського державного педагогічного університету. 2010. Ч. II. N 5. С. 181-191.
128. Плужніков В. М. (2006) Професія диригента та шляхи її формування в західноєвропейській театральній практиці XIX століття : дис. ... канд. мистецтвознавства : 17.00.03. Харків, 2006. 196 с.
129. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. (2008) Психологія вищої школи : підручник. 2-е вид. К.: Каравела, 2008. 352 с.

130. Полторацька В. В. (2005) Шляхи форсування культури педагогічного спілкування в умовах гуманізації освіти. *Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту*. 2005. № 20. С. 72-77.
131. Пометун О. І. (2004) Активні й інтерактивні методи навчання: до питання про диференціацію понять. *Шлях освіти*. 2004. № 3. С. 10-15.
132. Про освіту (Закон України) № 2145-VIII. (2017). *Урядовий кур'єр* від 04.10.2017. № 186. Вилучено з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
133. Про вищу освіту : Закон України № 1556-VII від 01.07.2014. Вебсайт. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 23.05.2022).
134. Професійна педагогічна освіта: становлення і розвиток педагогічного знання (2014) : монографія / за ред. проф. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 443 с.
135. Психологічні закономірності творчого сприймання інформаційних індикаторів реальності (2015) : монографія / В. О. Моляко, І. М. Біла, Н. А. Ваганова та ін. ; за ред. В. О. Моляко. К. : Педагогічна думка, 2015. 145 с.
136. Ребрій О. В. (2012) Сучасні концепції творчості у перекладі: монографія [Електронний ресурс]. Харків : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2012. 375 с. URL : <http://ekhnuir.univer.kharkov.ua/bitstream/123456789/8879/2/monograph2012>
137. Романовський О. Г., Серета Н. В., Красник О. В. (2008) Педагогічна етика : текст лекцій. Х. : НТУ «ХПИ», 2008. 64 с.
138. Роменець В. (2004) Психологія творчості : монографія. Київ : Либідь, 2004. 288 с.
139. Ростовський О. Я. (1997) Педагогіка музичного сприймання. Київ : ІЗМН, 1997. 248 с.

140. Світайло С. В. (2021) Модель роботи з вокальним ансамблем: РПН дисципліни. К. : Ун-т ім. Бориса Грінченка, 2021. 22 с.
141. Світайло С. В. (2021) Підготовка викладачів музичного мистецтва у класі вокального ансамблю. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв* : наук. журнал. 2021. № 3. С. 180-184.
142. Семенова О. В. (2015) Педагогічне моделювання: функції та складові. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. 2015. Вип. 3. С. 299-305.
143. Середа Н. В. (2011) Елементи театральної педагогіки у формуванні педагогічної майстерності. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2011. № 2. С. 48-54.
144. Сидорук А. В. (2017) Організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до анімаційної діяльності. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка*. 2017. № 143. С. 96-99.
145. Сисоєва С. О (2019) (Загальна педагогіка в сучасному науковому дискурсі. *The pedagogical process: theory and practice (Series: Pedagogy)*. № 1-2 (64-65). С. 7-14.
146. Сисоєва С. О. (2006) Основи педагогічної творчості. К. : Міленіум, 2006. 344 с.
147. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. (2012) Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика : навчальний посібник. Київський університет імені Бориса Грінченка. Рівне : Овід, 2012. 352 с.
148. Слепкань З. І. (2005) Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі. К. : Вища школа, 2005. 240 с.
149. Словник іноземних слів (2000): 23 000 слів та термінологічних словосполучень / уклад. Л. О. Пустовіт та ін. К. : Довіра, 2000. 1018 с.

150. Словник-довідник з професійної педагогіки / за ред. А. В. Семенова (2006). Одеса : Пальміра, 2006. 364 с.
151. Смирнова Т. А. (2002) Вища диригентсько-хорова освіта в Україні: минуле і сучасність. Харків : Константа, 2002. 256 с.
152. Смирнов С. А. У світі навчальних технологій. URL: http://biblio.narod.ru/gurnal/statyi/ped_tehnol.htm (дата звернення: 15.07.2022).
153. Соціолого-педагогічний словник [ред.-упоряд. В. Радул] (2004). К. : «ЕксОб», 2004. 304 с.
154. Стецюк К. В. (2005) Розвиток музично-творчих здібностей як педагогічна проблема. Технологія навчання дорослих: зміст, структура, основні характеристики : матеріали науково-практичної конференції / ред. кол. : С. Я. Харченко, Є. М. Хриков, О. І. Кравченко. Луганськ : Альма-матер, 2005. С. 34-40.
155. Стихун Л. П., Стихун Н. В. (2014) Використання елементів театрального мистецтва у сучасній педагогічній практиці загальноосвітніх шкіл. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. 2014. Вип. 8 (51). С. 84-87.
156. Сучасний танець. Основи теорії і практики: навч. посібник / О. О. Бігус, О. О. Маншилін, Д. О. Кондратюк, Л. В. Мова, А. В. Журавльова, І. І. Герц, Н. П. Донченко, Н. П. Батєєва. – Київ, Видавництво Лшра-К, 2016. _264с.
157. Тарарак Н. Г. (2004) Міжпредметні зв'язки вокально-хорових дисциплін у процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музики. Теорія та модель навчання та виховання : зб. наук. праць. Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Вип. 12. Харків : «ОВС», 2004. С. 95-100.
158. Тверезовська Л. (2009) Сутність та зміст поняття «педагогічні умови». *Нова пед. думка*. 2009. № 3. С. 90- 92.

159. Теслюк В. М. (2010) Основи педагогічної майстерності : навчальний посібник / В. М. Теслюк, П. Г. Лузан, Л. М. Шовкун. К. : ДАККіМ, 2010. 244 с.
160. Терещенко С. В. (2018) Розвиток креативності підлітків на інтегрованих уроках музики. Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 – теорія та модель музичного навчання. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2018.
161. Тимошенко О. С. (2000) Музична освіта України на сучасному етапі. Укр. музикознавство : наук.-метод. зб. / упоряд. І. А. Котляревського. Київ : НМАУ ім. П. І. Чайковського. 2000. Вип. 29. С. 3-8.
162. Ткач М. М. (2014) Універсалії педагогічної культури в структурі професійного світорозуміння майбутнього вчителя музики. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*. 2014. С. 227-233.
163. Топалова С (2017). Українська школа і європейська ідентичність. Аналітичний центр «Обсерваторія демократії», для «Хвилі», 21.06.2017. URL: <http://hvylya.net/analytics/society/ukrayinska-shkola-iuevropayska-entichnist.htm> (дата звернення:07.07.2022).
164. Учитель мистецьких дисциплін у дискурсі педагогічної майстерності (2013) : навчально-методичний посібник / І. А. Зязюн, Г. Г. Філіпчук, О. М. Отич та ін. ; за наук. ред., передм. і післямова О. М. Отич. Бердянськ : Бердянський державний педагогічний університет, 2013. 340 с.
165. Філософський енциклопедичний словник (2002) : енциклопедія / НАН України, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди ; голов. ред. В. І. Шинкарук. Київ : Абрис, 2002. 742 с.
166. Фісун О. В. (2010) Педагогічна фасилітація як багатозначний феномен : зб. наук. пр. Харківськ. нац. пед. ун-ту імені Г. С. Сковороди. 2010. Вип. 34. С. 133-139.

167. Фіцула М. М. (2014) Педагогіка вищої школи : навч. посіб. [2-е видання, доповнене]. К. : «Академвидав», 2014. 456 с.
168. Формування превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу (2014) : навч.-метод. посіб. / Єжова О. О., Кириченко В. І., Тарасова Т. В., Федорченко Т. Є., Муромець В. Г., Нечерда В. Б., Оржеховська В. М., Кириленко С. В. ; [за заг. ред. д. п. н., проф. Оржеховської В. М.]. Кіровоград : Імекс ЛТД, 2014. 172 с.
169. Хань Гохуан (1990). Перший західний оркестр Китаю. Дослідження оркестру Хотто. Хунань : Літературно-художнє видавництво, 1990. 174 с.
170. Хоружа Л. Л. (2007) Компетентнісний підхід в освіті: ретроспективний погляд на розвиток ідеї. *Педагогічна освіта : теорія і практика* : збірник наукових праць. К. : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2007. № 7. 202 с.
171. Хуан Сяньюй. (2012) Система музичної освіти Китаю. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди*. Харків, 2012. № 2 (11). С. 155-159.
172. Цзі Чжидань, Китенко Ю. С., Н. М. Попович (2022) Неолібералізм як епоха нового прояву Традиції у пошуку власного стилю виконавців сучасної folk music // Наукові записки : [збірник наукових статей] / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова ; упор. Л. Л. Макаренко. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2022. – Випуск 135. – (Серія педагогічні науки).
URI: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/38837>
173. Цзі Чжидань. (2023) Роль транскультурної компетентності в реалізації освітнього потенціалу майбутнього вчителя музичного мистецтва в Україні та Китаї. 2023 // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. № 5-6 (131): збірник наукових праць, СумДПУ ім.

А. С. Макаренка, Суми. 2023. ISSN 2414-9799 (Online), ISSN 2312-5993 (Print) DOI 10.24139/2312-5993/2023.07/172-

174. Цзі Чжидань (2023). Транскультурна компетентність особистості як умова ефективності фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в Україні та Китаї // Scientific journal paradigm of knowledge. No. 3(57), 2023 September, 23 ISSN 2520-7474. DOI 10.26886/Paradigm.2520-7474.3(57)2023. URL: <https://naukajournal.org/index.php/Paradigm/article/view/2592/2544>
175. Цзі Чжидань. (2023). Ефективні стилі комунікації у процесі формування транскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва // Мистецька освіта в європейському соціокультурному просторі XXI століття : зб. матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції м. Мукачево, 22-23.04.2023. МДУ, 2023. – 247 с. – С. 215-219.
176. Цзі Чжидань. (2023) Специфіка транскультурної підготовки учителів музики у процесі музичного навчання // Інноваційні освітні технології в системі неперервної освіти: вітчизняний і світовий досвід упровадження : зб. матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції з інтернет підтримкою, 28-29.04.2023. – УДУ, 2023.
177. Цзі Чжидань. (2023) формування транскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у контексті потреб сучасного ринку праці // Мистецький освітній простір у контексті реалізації сучасної парадигми освіти : зб. матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції з інтернет підтримкою. – Кропивницький, 2023.
178. Цюлюпа Н. А. (2009) Педагогічні умови формування методичної компетентності майбутнього вчителя музики в процесі

- інструментальної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2009. 236 с.
179. Цянь Женьпін (2001). Китайська скрипкова музика. Чанша: Хунаньське мистецьке видавництво, 2001. 234 с.
180. Чжу Юаньюань (2015). Перетворення національних витоків у концерті «Карта» для віолончелі, відео і оркестра Тан Дуна. Проблеми взаємодії мистецтв, педагогіки та теорії і практики освіти. Харків, 2015. Вип. 42. С. 237-243.
181. Юцевич Ю. Є. (2009) Музика. Словник-довідник. Вид. 2-ге, переробл. і доп. Тернопіль : Навчальна книга «Богдан», 2009. 352 с.
182. Ярошинська О. О. (2016) Проектування змісту професійної підготовки майбутніх учителів з метою створення інноваційного проекту їх освітнього середовища. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2016. Вип. 2 (84). С. 135-141.
183. Ярко М. І. (2015) Психологія музичних здібностей : курс лекцій. Дрогобич : Видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2015. 218 с.
184. Abdallah – Pretceille M (2019), L education interculturelle, Paris, 1999, s. 60 Andreiko, O., Savchenko, R., Vasilenko, L., Khizhna, O., & Savchenko, Y. (2019). Creative Cooperation of Subjects of the Educational Process in the Context of Musical Activity. *Journal of History Culture and Art Research*, 8 (1), 93-99. doi: <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v8i1.1969>. Web of Science.
185. Ambrosiewicz-Jacobs J (2003). Tolerancja. Jak uczyć siebie i innych, Wydawnictwo Villa Decius, Kraków 2003, s. 73.
186. Anttila M (2010). Problems with school music in Finland *British Journal of Music Education*. 2010. Vol. 27, No 3. P. 241-253.

187. A web site analysis of music teacher education in Europe. URL : https://publishup.unipotsdam.de/opus4ubp/frontdoor/deliver/index/docId/39918/file/psm04_S39-58.pdf
188. Bennett M (2004). Becoming interculturally rennati. In J. Wurzel (Ed.), *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education* (2nd ed.), Newton, MA : Intercultural Resource Corporation. 2004. S. 62-77.
189. Bolten J (2007). Was heißt «Interkulturelle Kompetenz? Perspektiven für die internationale Personalentwicklung». In: Jutta Berninghausen/ Vera Künzer (Hg.) : *Wirtschaft als interkulturelle Herausforderung*. Frankfurt a. M. : Iko, 2007. S. 21-42.
190. Bossert, S.T (1988). Cooperative activities in the classroom. *Review of Research in Education*. 1988. P. 225-250.
191. Byram M (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters Ltd, 1997. 124 p.
192. Davies D (2012). *Creative Teacher for Creative Learners*. Bath. 2005. 16 p. 12.
193. Epstein M (2012). *The Transformative Humanities: a Manifesto*. New York; London: Bloomsbury Academic, 2012.
194. De Vugt A. European perspectives on music education. URL : https://publishup.uni-potsdam.de/files/39918/psm04_S39-58.pdf
195. Erll A., Gymnich M (2010). *Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen*. : Klett. 2011, 2010. S. 12-14.
196. Fisher R (2004). *Creativity across the curriculum*. London. 2004. P. 160-171.
197. Grzymała-Kazłowska A., Łodziński S. (2008) (red.), *Problemy integracji imigrantów. Koncepcje, badania, polityki*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa: 2008. S. 29-49.
198. Jackson N (2006). *Developing students' creativity: Searching for an appropriate pedagogy*. Abingdon. 2006. P. 118-141.

199. Johnson, D.W., & Johnson, R (1989). Cooperation and competition: Theory and research. Edina, MN : Interaction Book Company, 1989.
200. Juntunen, M (2014). Teacher educators' visions of pedagogical training with in instrumental higher music education. A case in Finland. *British Journal of Music Education*. 2014. Vol. 31. No 2. P. 157-177.
201. Kallio, A. A., Partti, H (2013). Music education for a nation : Teaching patriotic ideas and ideals in global societies. *Action, Criticism and Theory for Music Education*. 2013. Vol. 12, No 3. P. 5-30. URL : http://act.maydaygroup.org/articles/KallioPartti12_3.pdf (дата звернення: 02.07.2022).
202. Kuczynski Jürgen (2011) A Short History of Labour Conditions Under Industrial Capitalism. F. Muller Limited. 2011. 210 p.
203. Linton Ralph (1936) The Study of Man. N. Y. : D. Appleton-Century Co, 1936. 503 p.
204. Lucas B (2001). Creative teaching, Teaching Creativity and Creative Learning. London. 2001. P. 35-44.
205. Martin P (2010). What are creative spaces? Brighton. 2010. P. 23-25.
206. Moore M Moore M. G (1996). Distance Education. A Systems View. Wadsworth, Belmont, CA. 1996. 168 p.
207. Lewis, Jeff (2002). From Culturalism to Transculturalism. *Iowa Journal of Cultural Studies* 1 (Spring 2002). <http://ir.uiowa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=ijcs>
208. Lewowicki T. (2012) Education in multicultural reality – from assimilation to intercultural education and multidimensional identity. *Edukacja w społeczeństwach wielokulturowych / redakcja: Wasyl Kremie, Tadeusz Lewowicki, Jerzy Nikitorowicz, Swietłana Sysojewa*. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Uniwersytet w Białymstoku, 2012. P. 25-44.
209. O. Khyzhna., A. Lendel-Siarkevich. Peace Education as Arts Education: In Search of New Strategies, *Philosophy and Cosmology*, Volume 21 The

Academic Journal ISSN 2518-1866 (Online), ISSN 2307-3705 (Print)
S. 74-84.

210. Nikitorowicz J. (2001), Tożsamość międzykulturowa jako efekt edukacji w społeczeństwie wielokulturowym (w:) «Europejczycy» 2001, nr 1, s. 63 - 73.
211. Parker, R., Thomson, B. S (2019). An active approach in school. 2019
URL:
https://drive.google.com/file/d/1ZcgBNOcKxlmj0qdLzwl0S_Qll9bYrOe/view?usp=sharing
212. Putman I. W. (1998). Cooperative Learning and Strategies for Inclusion: Celebrating Diversity in the Classroom (2nd ed), Baltimore, MD: Brookes. 1998.
213. Reimann D (2014). Transkulturelle kommunikative Kompetenz im Unterricht der romanischen Sprachen”, in: Reimann 2014a. S. 11-95.
214. Sachs.J. M., Levy. S. (1950) The sentence completion test. Bellak L. (ed.) Projective psychology. N.Y. : Knopf. P. 357-397.
215. Sadowski A (1999), Sterowanie wielokulturowością. Dotychczasowe doświadczenia i kierunki przemian (na przykładzie województwa białostockiego), w: J. Nikitorowicz, M. Sobecki (red), Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym, Białystok 1999, s. 33.
216. Schwartz S. H.(1992) Universals in the structure and content of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. / In M. P. Zanna // Advances in Experimental Social Psychology.Orlando, FL : Academic. 1992. Vol. 25. P.1-65. Torrance Test Creative Thinking. Електронний ресурс.
URL : <http://www.creashock.be/CREASHOCK/media/DOWNLOADS/Torrance%20Test%20of%20Creative%20Thinking%20Creativiteitstest%20TC>

217. Selman R. S., Lieberman M (1975). Moral education in the primary grades: An evaluation of a developmental curriculum. *J. Educat. Psychol.* V. 67 (5). 1975. P. 712-716.
218. Slimbach, R. (2005). *The Transcultural Journey, Essays*, Asuza Pacific University, *Frontiers: the Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 2005, Fall, Pp. 205-230. URL : <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ891470.pdf>
219. Sztumski J. (1984), *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1984. S. 28.
220. Tetiana Miyer, Larysa Holodiuk, Lyudmila Romanenko, Olena Sakaliuk, Olga Khyzhna, Karina Shafranska, **Ji Zhidan**. (2022). Motivators of cognitive activity, accompanying emotions and feelings in the conditions of traditional and e-learning throughout lifelong. © The by magnanimitas, attn. and/or its licensors and affiliates (Collectively, “Magnanimitas”). All rights reserved. Special issue no.: 12/01/XXVII. (Vol. 12, Issue 1, special issue XXVII.) ISSN 1804-7890, ISSN 2464-6733 (online), The Czech Republic, (May, 2022), P. 129-135.
221. Tylor, E. B. (1958) *Religion in primitive culture*. New York : Harper & Row. 1958.
222. Welsch W (2010). Was ist eigentlich Transkulturalität? In : Darowska & Lüttenberg & Machold, 2010. S. 39-66.
223. Welsch, W. (1999). Transculturality – the Puzzling Form of Cultures Today. In *Spaces of Culture: City, Nation, World*. Mike Featherstone and Scott Lash (Eds.). London : Sage, pp.194–213. DOI: <http://dx.doi.org/10.4135/9781446218723.n11>
224. Wilcoxon F (1945). «*Biometrics*», 1945, v. 1, p. 80-83.
225. Wimmer M (2006). *Promotion Cultural Education in Europe. A Contribution to Participation, Innovation and Quality*. Pre-Conference

Reader for the European Conference. Graz (Austria), 8-10 June 2006.

URL : <http://portal.unesco.org/culture/fr/filedownload.php>

226. Zhang Wei (2021). Competence approach to professional training of future teachers of music as a priority of modern transprofessionalization of modern art education. *Scientific journal innovative solutions in modern science*. № 7 (43), New York 2021. 160 p. P. 17-33.
227. https://gazeta.ua/articles/culture/_z-yuvilejnogo-sziget-festival-2017-pochinayetsya-nova-era-festivalyu/788669
228. <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/896-93-п>.
229. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1811-17#Text>
230. http://ni.biz.ua/3/3_16/3_160843_psihokorreksionnaya-i-prosvetitel'skaya-deyatelnost-psihologicheskoy-sluzhbi.html
231. [deyatelnost-psihologicheskoy-sluzhbi.html](http://ni.biz.ua/3/3_16/3_160843_psihokorreksionnaya-i-prosvetitel'skaya-deyatelnost-psihologicheskoy-sluzhbi.html)
232. <https://kultura.rayon.in.ua/blogs/581806-daniya-kraina-neviyna>
233. (<https://vue.gov.ua/> мультикультуралізм
234. <https://vere.fund/competitions/en-isangyun-competition/>
235. <https://www.ukrinform.ua/rubric-preshall/3315431-persij-miznarodnijfestivalkonkurs-skripaliv-maestrofest-bogodar-kotorovic.html>
236. [miznarodnijfestivalkonkurs-skripaliv-maestrofest-bogodar-kotorovic.html](https://www.ukrinform.ua/rubric-preshall/3315431-persij-miznarodnijfestivalkonkurs-skripaliv-maestrofest-bogodar-kotorovic.html)
237. <https://slovnkyk.me/dict/newsun/критерій>
238. <http://faaukr.ru/komD-iuteri/72290-stattia-dlia-tih-hto-ne-znae-iak-nazivaetsia.html>
239. <https://www.youtube.com/watch?v=yX3nglHzqtQ>

ДОДАТКИ

Додаток А

АНКЕТА

Перший блок запитань (1-10 запитання) допомагає нам з'ясувати рівень визначення у респондента рівня усвідомлення себе суб'єктом національної культури та розуміння самотності національної культури за допомогою таких питань:

Які з вказаних ознак зближають Вас з представниками української культури:

1. Однакові економічні й однакові юридичні права.
2. Мова.
3. Звичай та традиції.
4. Спільна історична пам'ять.
5. Масова поп-культура.
6. Зневага до власної нації неминуче переростає у нетерпимість до інших націй?
7. Гідність будь-якої національної культури полягає не в тому, щоб завойовувати нові життєві простори шляхом поглинання інших самотніх культур, а в повазі та підтримці будь-яких самотніх культур?
8. Опорою для національних меншин в Україні є домінування польської, кримськотатарської, угорської, російської, вірменської, румунської, болгарської та інших культур у відповідних державах?
9. Всі національні культури повинні мати рівні умови для свого розвитку?
10. Звичай та традиції є основою збереження самотньої народної культури?

Другий блок (11-20 запитання) дозволяє нам виявити рівень усвідомлення стратегії міжнаціональних відносин, а також з'ясувати, якої стратегії дотримується той чи інший респондент. Стратегію дискримінації відображають твердження 11, 12. Стратегію ізоляції відображає твердження 13. Стратегію інтеграції відображають твердження 14, 15. При обробці відповідей респондентів на питання цього блоку відповіді “–” на питання 11, 12, 13 приписується знак “+”.

11. Представники основної національності повинні мати переваги перед іншими, так як живуть на “своїй території”.

12. Представники основної національності, які живуть на даному терені, не повинні мати ніяких переваг перед іншими.

13. Представники кожної національності повинні жити на своїй території.

14. Представники однієї національності, знаходячись серед інших національностей, повинні обов’язково підтримувати “своїх”.

15. Представники однієї національності повинні підтримувати зі всіма національностями добрі відносини

Я нічого не маю проти, щоб представники інших національностей

16. мешкали в нашому місті,

17. були моїми сусідами,

18. були моїми друзями,

19. були моїми родичами,

20. були членами моєї сім’ї.

Третій блок запитань (21-30 запитання) спрямований на з’ясування наявності стереотипів та усвідомлення готовності до інтеркультурного спілкування. Зазначимо, що відповіді 21 приписується знак “–”, на твердження 22 приписується знак “+”.

21. Необхідно відмовитись від Української держави.

22. Можна вважати, що в сучасних соціокультурних умовах незалежної

України сформувався новий український менталітет.

Українська національна культура має репрезентувати:

23. мову,
24. національну символіку,
25. національні традиції.
26. національний характер
27. етнонаціональні стереотипи
28. національні звичаї
29. народну пісню
30. духовні цінності

Додаток Б**Тест «Творчі здібності» (за Дж. Кінчером)**

Мета: визначення творчого потенціалу особистості.

Інструкція. Оцініть в балах (від 1 до 10), наскільки типовими для вас є такі характеристики вашої поведінки. Бали виставляються, виходячи з наступного:

- 10 балів – ваша відповідність того, що сказано, дуже велика.
- 9-6 балів – відповідність значна.
- 5 балів – в даному сенсі ви десь на середньому рівні.
- 4-2 бали – по цій частині ваш рівень нижче середнього.
- 1 бал – це вам взагалі не властиво.

1 Чи допитливі ви? Чи сумніваєтеся в очевидному? Чи турбує вас, що, як, чому, чому ні? Чи любите ви збирати відомості?

2. Чи спостережливі ви? Чи помічаєте ви зміни, що відбуваються навколо вас?

3. Чи сприймаєте інші точки зору? Чи здібні ви зрозуміти того, з ким не згодні? Чи можете ви подивитися на стару проблему по-новому?

4. Чи готові ви змінити точку зору? Відкриті новим ідеям? Якщо хтось робить доповнення до ваших ідей або вносить зміни, чи готові їх прийняти? Чи шукаєте нові ідеї, замість того щоб дотримуватися своїх старих?

5. Чи можете ви усвідомити свою невдачу, при цьому не здаючись? Чи розумієте, що поки ви не здалися, не все втрачено?

6. Чи користуєтеся своєю уявою? Промовляєте: «А що буде, якщо ...»?

7. Чи помічаєте ви риси подібності між речами, які як здається, не мають нічого спільного? (Наприклад, що спільного між рослиною пустелі і наполегливою людиною?) Чи використовуєте ви речі новими способами (наприклад, склянку в якості вази для квітів)?

8. Чи вірите ви в себе? Приступаєте ви до справи з упевненістю, що впораетесь? Чи вважаєте ви себе здатним знаходити рішення проблем?

9. Чи намагаєтесь ви утримуватися від того, щоб давати оцінки іншим людям, чужим ідеям, новим ситуаціям? Чекаєте ви поки не набереться достатньо відомостей, щоб прийти до певного висновку?

10. Чи схильні ви знаходити в будь-якій справі інтерес? Чи станете ви займатися тим, що з боку виглядає дурним? Чи вірите ви в себе досить для того, щоб бути підприємливим і йти на ризик? Чи пропонуєте ви рішення, які можуть бути заперечені іншими. Або зазвичай ви не підставляєтесь?

Підрахуйте набрану вами суму балів і визначте свій показник творчого потенціалу:

- 80-100 балів – потенціал дуже великий.
- 60-80 балів – ви творча особистість.
- 40-60 балів – ви не гірше більшості.
- 20-40 балів – ви не настільки творча особистість, як більшість.
- 10-20 балів – вам слід відвідувати гуртки з творчою спрямованістю.

Додаток В**Опитувальник «Креативність» (за Н. Вишняковою)**

Інструкція: «Вам пропонується самостійно оцінити свої особистісні якості за запропонованими питаннями, обводячи номери тверджень, що відповідають Вашим уявленням про себе, й залишаючи номери тверджень, які не відповідають Вашим уявленням про себе. Довго над відповіддю не замислюйтесь, тому що перша відповідь імпульсивна і зазвичай правильна. Будьте щирими при відповіді на питання! »

1. Чи виникає у Вас бажання оригінально вдосконалити хорошу річ?
2. Чи відзначають оточуючі, що Ви в усе вникаєте?
3. Чи переноситеся в своїх мріях в минуле або майбутнє?
4. Чи відчуваєте відразу намір людини при першому погляді на неї?
5. Чи замислюєтеся, які таємні причини змушують людей створювати нове?
6. Чи відчуваєте задоволення від досягнення оригінального результату в практичній діяльності?
7. Чи відповідаєте жартом, якщо Вас розігрують?
8. Чи винаходили щось нове в цікавій для Вас сфері діяльності?
9. Чи будете займатися створенням чогось незвичайного, якщо це пов'язано з якимись труднощами?
10. Чи правда, що вам не подобається пізнання нового, якщо це пов'язано з ризиком?
11. Чи вдаєтеся до вигаданих подробиць, коли розповідаєте про якийсь справжній випадок?
12. Чи помиляєтеся в ухваленні рішення в екстремальній ситуації?
13. Чи завжди ви думаєте про наслідки прийнятого рішення?
14. Чи вірно, що ви неемоційно реагуєте на незвичайні ситуації?
15. Чи любите жартувати і сміятися над собою?

17. Чи є рідкісним ваше захоплення?
18. Чи бувають у Вас неприємності через власну цікавість?
19. Чи буває, що у Вас виникають незвичайні образи, пов'язані з реальними подіями?
20. Чи відчуваєте, хто дзвонить по телефону, ще не знявши трубку?
21. Чи стомлює Вас робота, що вимагає постійного прийняття рішень в нестандартних ситуаціях?
22. Чи швидко Ви забуваєте про переживання героїв переглянутого Вами фільму або прочитаної книги?
23. Чи готуєте Ви заздалегідь жарт або жартівливі історії з метою розвеселити компанію?
24. Чи виникають у вас несподіванки у навчально-музичній діяльності, що вимагають нових виходів із ситуації?
25. Чи відчуваєте Ви втрату інтересу до різноманітності життєвих ситуацій?
26. Чи пам'ятаєте Ви про свої дитячі питання відповіді на які знайшли тільки зараз?
27. Чи уявляєте Ви, як би Ви жили в іншому місті або в іншому столітті?
28. Чи важко Вам передбачити наслідки подій, що відбуваються?
29. Чи достатньо для Вас дрібної деталі, натяку на проблему, щоб захопитися її розробкою?
30. Чи викликає у Вас натхнення необхідність почати нову справу?
31. Чи смієтеся Ви над своїми невдачами?
32. Чи відвідували б Ви заради нових знань спеціальні заняття, навіть якщо це пов'язано з незручностями?
33. Ви любите роботу, що вимагає кмітливості, навіть якщо вона пов'язана з труднощами реалізації?
34. Коли ви довго не пізнаєте нове, Вас мучить почуття незадоволеності?
35. Стикаючись з новими проблемами, Ви передбачаєте перспективи їх

вирішення?

36. Чи снівся Вам коли-небудь сон, який передбачив події, які відбулися потім ?

37. Чи можна про Вас сказати, що Ви працюєте над важкими проблемами до тих пір, поки не знайдете оригінальний спосіб вирішення?

38. Чи співчуваєте Ви людям, які не досягли бажаного результату в творчості?

39. Чи використовуєте Ви гумор для виходу зі скрутних ситуацій?

40. Чи будете Ви вибирати майбутню професію з урахуванням своїх творчих можливостей?

41. Чи доводилося Вам вдало використовувати речі не за їх призначенням?

42. Чи зможете Ви ризикнути кар'єрою заради пізнання нового?

43. Вам важко уявити незнайоме місце, в яке Ви прагнете потрапити?

44. Чи траплялося так, що Ви згадали про людину, з якою давно не зустрічалися, а потім раптом несподівано вона подзвонила або написала Вам листа?

45. Чи імпровізуєте в процесі реалізації вже розробленого плану дій?

46. Чи співчуваєте Ви обманутій людині?

47. Чи буває так, що Ви самі придумуєте анекдоти і смішні історії?

48. Якщо Ви позбудетеся можливості вчитися, то життя для Вас втратить інтерес?

49. Чи вважаєте Ви можливим спілкуватися з людьми з незвичайними поглядами?

50. Чи хочеться Вам часом розібрати річ для того, щоб дізнатися, як вона працює?

51. Чи виникало у Вас бажання скласти казку або розповідь?

52. Чи буває, що Ви з якихось незрозумілих причин не довіряєте деяким людям?

53. Вам не важко придумати кілька варіантів вирішення проблеми?

54. Ви схильні сильно реагувати, якщо вас обдурили?
55. Чи дратує Вас жарт, що висловлений в формі іронії?
56. Ви відчуваєте, що Ваша майбутня професія дозволить поліпшити навколишній світ?
57. Чи цікавлять Вас люди, які дотримуються тільки традиційних поглядів на життя?
58. Чи цікавить Вас, як живуть сусіди?
59. Чи фантазувати Ви коли-небудь про те, що можна було б зробити, отримавши спадок?
60. Вам важко визначати характер людини з першого погляду?
61. Чи продумуєте можливі результати своєї творчої діяльності?
62. Ви співчуваєте людям - жебракам?
63. Чи вважають вас дотепною людиною?
64. Чи було багато творчих невдач у житті та навчанні?
65. Чи думаєте Ви, які таємні причини сховані в оригінальних діях людини?
66. Якщо Ви зустрічаєте незрозуміле нове слово, то дізнаєтеся його сенсу в довідниках?
67. Чи пишете Ви вірші?
68. Чи буває так, що у вас є побоювання йти на зустріч з незнайомою людиною через інтуїтивне занепокоєння?
69. Чи міркуєте про причини успіхів і невдач у своєму житті?
70. Спостерігаючи драматична події в житті людей, чи відчуваєте Ви, що це відбувалося з Вами?
71. Чи важко Вам з гумором вийти зі скрутної ситуації?
72. Чи можете Ви заради успіху піти на ризик, якщо навіть шанси на успіх не гарантовані?
73. Якби Ваші знайомі знали, про що Ви мрієте, то вважали б Вас диваком?

74. Чи намагалися ви простежити генеалогічне древо життя?
75. Вам важко уявити себе в старості?
76. Дивлячись на сторонню людину, Вам важко передбачити, як складеться її життя?
77. Чи відновлюєте по випадковим деталям і явищам цілісний результат?
78. Чи висловлюєте свої емоції при перегляді спортивних змагань?
79. Чи віддаєте перевагу комедії всім іншим жанрам?
80. Чи обов'язково творчість має супроводжувати навчально-музичну діяльність?

Індекси відповідей

М (творче мислення) 5, 13, 21, 29, 37, 53, 61, 65, 69, 77 Л (допитливість) 2, 10, 18, 26, 34, 42, 50, 58, 66, 74 О (оригінальність) 1, 9, 17, 25, 33, 41, 45, 49, 57, 73 В (уява) 3, 11, 19, 27, 35, 43, 51, 59, 67, 75 І (інтуїція) 4, 12, 20, 28, 36, 44, 52, 60, 68, 76 Е (емоційність, емпатія) 6, 14, 22, 30, 38, 46, 54, 62, 70, 78 Ю (почуття гумору) 7, 15, 23, 31, 39, 47, 55, 63, 71, 79 П (творче ставлення до навчання) 8, 16, 24, 32, 40, 48, 56, 64, 72, 80.

Обробка результатів: Індекси показників креативності визначаються підсумовуванням отриманих балів. Якщо у випробуваного відповідь на питання збігається з ключем відповіді, він отримує один бал з даного індексного показника. Бали підсумовуються.

Додаток Г

ТЕСТИ

виберіть правильне висловлювання:

- **сучасною парадигмою в мистецькій освітній діяльності є:**
 - а) розвиток творчого потенціалу особистості;
 - б) розвиток знань, умінь і навичок кожного учасника освітнього процесу;
 - в) розвиток освітніх організацій;
- **які наукові підходи є пріоритетними в розвитку сучасної мистецької освіти?**
 - а) системний, синергетичний, компетентнісний;
 - б) синергетичний, системний, глобалістичний, гуманістичний;
 - в) синергетичний, системний, глобалістичний, гуманістичний, ситуативний, демократичний, холистичний.
- **яка з братських шкіл, що повстала у 1615 році, активно підтримувалась жертводавцем гетьманом України Петром Сагайдачним?:**
 - а) Львівська братська школа;
 - б) Київська братська школа;
 - в) Острозька братська школа.
- **ідея того, що культура ґрунтується на примушенні та забороні біологічних потягів, належить:**
 - а) М. Бердяєву;
 - б) Г. Сковороді;
 - в) З. Фрейду;
- **Основний посібник з теорії партесного співу 17 століття «Грамматика мусикійська» було створено:**
 - а) Максимом Березовським;
 - б) Миколою Дилецьким;
 - в) Дмитром Бортнянським.

- **ідея того, що культура виникає з гри, належить:**
 - а) Г. Спенсеру;
 - б) Г. Сковороді;
 - в) Й. Хейзинзі;
- **поняття колективного несвідомого уведено**
 - а) Е. Фроммом;
 - б) А. Тройнбі;
 - в) К. Юнгом;
- **випускниками Києво-Могилянської Академії стали:**
 - а) Іван Мазепа;
 - б) Леонід Кравчук;
 - в) Аристотель;
- **архетипи це –**
 - а) типи архаїчної культури;
 - б) типи первісних структур свідомості;
 - в) типи надреальності;
- **мандрівний філософ Григорій Сковорода у своїй творчості застосовував наступні музичні жанри:**
 - а) оперу і балет;
 - б) пісні і канти;
 - в) стихири і тропарі;
- **формування засад композиторського професіоналізму відбувалося у творчості таких західноукраїнських композиторів:**
 - а) П. Сокальський, М. Калачевський;
 - б) А. Вахнянин, В. Матюк, О. Нижанківський, М. Вербицький;
 - в) М. Леонтович, К. Стеценко;
- **авторство дитячих опер «Івасик-Телесик», «Лисичка, Котик і Півник» належить:**
 - а) Д. Кабалевському;

- б) М. Лисенку;
- в) К. Стеценку;
- **провідна педагогічна ідея про музичний розвиток дитини через активну творчість, елементарне музикування належить:**
 - а) Д. Кабалевському;
 - б) З. Кодаю;
 - в) К. Орфу;
- **який з видатних творів С. Людкевича написаний у формі кантати-симфонії:**
 - а) «Прометей»;
 - б) «Сон»;
 - а) «Кавказ».
- **Внесок М. Леонтовича у розвиток вокально-хорового жанру – це:**
 - а) системне експериментування;
 - б) обробки побутових народнопісенних жанрів, створення гумористичних сцен для хору;
 - в) системний пошук поліфонізації фактури, урізноманітнення музичних форм, розробка ефектів тембрової драматургії.
- **позитивні чинники в музично-культурному житті УРСР у 20-30 роки 20 століття – це:**
 - а) упровадження адміністративного підходу;
 - б) процеси демократизації музичного мистецтва, пропаганда фольклору, стимуляція розвитку професійного музичного мистецтва і самодіяльної творчості;
 - в) зростання рівня виконавської майстерності.
- **продовження реалістичних традицій української класики знайшло відображення у вокальних циклах Я. Степового:**
 - а) «Майська ніч», «Наймичка»;
 - б) «Барвінки», «Пісні настрою»;

в) «У неділеньку святую», «Золотий обруч».

Додаток Д**Приблизна тематика арт-щоденника
“Самопізнання”:**

1. Мій портрет – “Як мене бачить світ”.
2. Якби я народився на іншій планеті – “Я інопланетянин”.
3. Місце спокою, захисту та відновлення.
4. Перші спогади дитинства.
5. Мій улюблений колір життя.
6. Різнокольоровий настрій.
7. Орнамент для полотна в моєму житті.
8. Якби я був овочем, то яким би овочем був.
9. Якби я був комахою, то якою б комахою я був.
10. Якби я був квіткою, то якою б квіткою я був.
11. Моя улюблена погода.
12. “Древо Світу”.
13. Дерево мого роду.
14. Моє минуле, сьогоднішня і майбутнє.
15. Моя лінія, мій колір, моя форма.
16. Мій символ.
17. Моя карта життя.
18. Моя мрія.
19. Мій плюс і мінус.
20. Мій внутрішній годинник.
21. Абстрактні фантазії.
22. Парасолька, яка мене захистить від усіх проблем.
23. Зоряне небо моїх цілей.
24. Мій дім.

25. Смайлик мого настрою.
26. Мій вогонь.
27. Дороги життя.
28. Моє майбутнє щастя.
29. Щось через 10 років.
30. Мої внутрішні потоки.
31. Рибка, що виконає мої бажання.
32. Лабіринт, у якому я гублюся.
33. Те, що мені заважає.
34. Мій янгол-охоронець.
35. Коробки з моїми завданнями на життя.
36. Мішок із досвідом.
37. Моя лялька-маріонетка.
38. Пристань, у яку я завжди можу повернутися.
39. Пейзаж, який дає спокій і радість.
40. Прикраси з чарівною силою зцілення.
41. Моя аура – як я собі її уявляю.
42. Крапля з океану мудрості світу.
43. Допомога.
44. Як люди носять свої проблеми.
45. Проблема і завдання.
46. Простір мого життя.
47. Мій особистий простір.
48. Види просторів.
49. Довіра і довірливість.
50. Мені подобається.
51. Емоції людей навколо мене.
52. Те, що я можу найкраще.

53. Мандала гармонії.
54. Переплетення чоловічого і жіночого в мені.
55. Моя геометрія свідомості.
56. Мій всесвіт, який створюю сам.
57. Три криниці пізнання.
58. Мені треба.
59. Моя мета – моя мішень.
60. Музика моєї душі.

Семінарське заняття

Тема:Режисура художньо-педагогічної дії. Сутнісні ознаки феномену та методика режисури.

План

1.Організаційна частина

2.Основна частина. Режисура як спосіб гармонізації фізичного та психологічного станів педагога.

Опрацювання засобів і методів реалізації творчого потенціалу викладача як суб'єкта художньо-педагогічної дії:

- педагогічний артистизм,
- педагогічна імпровізація,
- педагогічна мізансцена;
- педагогічна інтрига.

3.Заклучна частина. Підсумки заняття, з'ясування психологічних бар'єрів у спілкуванні з використанням засобів педагогічної режисури.

Організація самостійної роботи студентів. Написання рефератів, самостійне опрацювання матеріалу за темами курсу, конспектування першоджерел.

Модуль	Тема	Зміст роботи	Завдання
1. Модуль 1. Теоретико-методологічні засади	Тема 1. Мистецька педагогіка як соціокультурний феномен	ознайомлення з першоджерелами з теми, опрацювання матеріалу за темою в	складання тез «Мистецька педагогіка як наука

<i>курсу</i>		мережі Інтернет	та практика»
	Тема 2. Організаційно-технологічні основи навчального процесу в закладах мистецької освіти	ознайомлення з першоджерелами з теми опрацювання матеріалу за темою в мережі Інтернет	проектування авторської технології викладання предмета за кваліфікацією
	Тема 3. Сучасні мистецькі технології та їх використання в освітньому процесі	ознайомлення з першоджерелами з теми, опрацювання матеріалу за темою в мережі Інтернет	складання таблиці сучасних художньо-педагогічних технологій
	Тема 4. Сучасні мистецькі технології та їх використання в освітньому процесі	ознайомлення з першоджерелами з теми, опрацювання матеріалу за темою в мережі Інтернет	складання тез «Технологічні основи навчального процесу в закладах мистецької освіти»
	Тема 5. Сучасні мистецькі технології у формуванні транскультурної компетентності студентів	ознайомлення з першоджерелами з теми, опрацювання матеріалу за темою в мережі Інтернет	розробка плану методичної роботи над твором мистецтва (у відповідності до кваліфікації)
<i>Модуль 2. Викладач як суб'єкт художньо-педагогічної дії</i>	Тема 1. Особистість викладача: суб'єкт-суб'єктний вимір	ознайомлення з першоджерелами з теми, опрацювання матеріалу за темою в мережі Інтернет	складання тез «Суб'єкт-суб'єктні відносини: сутність та зміст»
	Тема 2. Режисура художньо-педагогічної дії	ознайомлення з першоджерелами з теми, опрацювання матеріалу за темою в мережі Інтернет	розробка плану-конспекту заняття (за кваліфікацією)
	Тема 3. Педагогічна технологія та художньо-професійна рефлексія викладача	ознайомлення з першоджерелами з теми, опрацювання матеріалу за темою в мережі Інтернет	розробка розширеного плану-конспекту заняття (за кваліфікацією) з використанням низки педагогічних

			технік
	Тема 4. Мистецько-педагогічна ергономіка	ознайомлення з першоджерелами з теми, опрацювання матеріалу за темою в мережі Інтернет	розробка ергономічного проекту заняття (за кваліфікацією)
	Тема 5. Технологія самопрезентації	ознайомлення з першоджерелами з теми, опрацювання матеріалу за темою в мережі Інтернет	розробка та оприлюднення проекту самопрезентації

Контроль якості знань студентів

Форми і методи поточного контролю: *діалогові семінарські заняття; написання, оприлюднення та обговорення рефератів; методи тестування, інтерактивної дискусії, діалогу.*

Форми і методи підсумкового контролю: *тестування, залік.*

Критерії оцінювання знань студентів: *оперування термінологією, знання основних положень, відстоювання своєї точки зору, чіткість висловлювань, ясність мови, активна участь у дискусіях.*

Оцінювання транскультурної компетентності відбувається за шкалою ECTS (100-бальною) та її узгодженими величинами з національною шкалою оцінювання. Для визначення якості досягнень застосовуються відповідні характеристики, що визначені в межах оцінної системи на факультеті мистецтв (100-90 балів – відмінно, А; 89-80 б. – дуже добре, В; 79-70 б. – добре, С; 69-65 б. – задовільно, D; 64-60 б. – достатньо, E).