Ч15

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М.П.Драгоманова

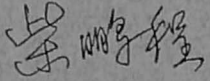
ЧАЙ ПЕНЧЕН

УДК: 378+37.01+7.03+78.03

ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-СТИЛЬОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ УКРАЇНИ І КИТАЮ

13.00.02 - теорія та методика музичного навчання

АВТОРЕФЕРАТ
дисертації на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук



Київ – 2014

10186

НБ НПУ ім. М.П.Драгоманова

Дисертацією є рукопис.

Робота виконана у Державному закладі «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського», Міністерство освіти і науки України, м. Одеса.

Науковий керівник: доктор мистецтвознавства, професор **ШИП Сергій Васильович,** Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського», завідувач кафедри музичного мистецтва і хореографії

Офіційні опоненти: **РОСТОВСЬКИЙ Олександр Якович,** доктор педагогічних наук, професор, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, завідувач кафедри музичної педагогіки і хореографії;

ПАРФЕНТЬЄВА Ірина Петрівна, кандидат педагогічних наук, доцент, Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського, доцент кафедри музичного мистецтва.

НБ НПУ
100190740

Захист відбудеться «9» квітня 2014 року о 16 год. на засіданні спеціалізованої вченої ради Д 26.053.08 у Національному університеті імені М.П.Драгоманова за адресою: 01601, м. Київ, вул. Пирогова, 9.

З дисертацією можна ознайомитись у бібліотеці Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова за адресою: 01601, м.Київ, вул. Пирогова, 9.

Автореферат розісланий «7» березня 2014 р.

Вчений секретар спеціалізованої вченої ради **А.В.Козир**

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

Актуальність теми дослідження. Сучасна Україна і сучасний Китай – країни, які активно будують свою культуру, продовжуючи вікові традиції своїх народів, критично усвідомлюючи досвід попередніх поколінь, інтенсивно опановуючи найкращими світовими технологіями, прагнучи досягнення найвищих цінностей суспільного і особистого життя. У цьому процесі культурного будівництва важливе місце відведено музичній освіті. Найважливішою рисою музичної освіти в Україні й в Китаї є опора на широку й розгалужену практику музичного виховання. Для масштабної освітньої мережі потрібний великий загін кваліфікованих вихователів і вчителів, який готується в педагогічних університетах України і сучасного Китаю.

Важливу роль у діяльності вчителя музики мають його практичні та теоретичні знання про художні стилі, уміння орієнтуватися у стильових явищах, досвід творчої активності у цій сфері. Про це свідчать висловлювання та праці корифеїв музично-виконавської педагогіки (Л. Баренбойм, Й. Гоффман, Г. Коган, Я. Мільштейн, Г. Нейгауз та ін.), вчених-музикознавців (Б. Асаф'єв, Е. Назайкінський, В. Медушевський, М. Міхайлов, А. Сохор, Б. Яворський та ін.), представників музично-педагогічної науки (В. Буцяк, С. Камка, Т Клочкова, І Малашевська, Л. Масол, Ю. Найда, Т. Нікітіна, Г. Падалка, Г. Побережна, О. Полатайко, О. Потоцька, Н. Провозіна, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова, О. Реброва, О. Усачева, Г. Ципін та ін.).

Осмислення феномену стилю є насправді одним із ключових підходів до вирішення проблем формування художніх якостей особистості вчителя музики та підготовки його до практичної діяльності. Однак, як це не дивно, проблема художнього стилю поки що безпосередньо не «зустрілася» у музично-педагогічній літературі з компетентнісним підходом до формування особистості музиканта-педагога. Подібна «зустріч» мислиться нами як актуальне наукове завдання.

Практика підготовки майбутніх учителів музики свідчить про існування протиріччя між теоретичною підготовкою майбутніх вчителів музики та їх уміннями. У курсах теоретичних дисциплін вищої школи в Україні та Китаї студенти отримують значний об'єм знань про стилі музики та інших мистецтв. Однак це не дуже ефективно впливає на якість розуміння та педагогічної інтерпретації стилістики художніх творів. Відмічається також недостатньо сформоване музично-виконавське уміння майбутніх учителів музики відтворювати стиль творів. Отже, логічно зробити припущення, що не самий факт наявності історико-теоретичних знань про художні стилі, не їх кількість, а їх якість є чинником коректних у стильовому відношенні словесних і музичних інтерпретацій творів мистецтва.

Потрібно визнати також, що сама категорія стилю розуміється музикантами-педагогами дещо обмежено. Головним чином приймаються до

уваги найбільш відомі історичні стильові напрями і течії, що виникли за доби Нової історії (від бароко до імпресіонізму). Значно менша увага приділяється історичним напрямкам і течіям у мистецтві часів стародавньої та середньовічної історії, а також у мінливу добу XX сторіччя. Рідко коли музиканти-педагоги звертаються до осмислення, пояснення і використання в навчально-виховному процесі етнічних, жанрових і персональних художніх стилів. А в обговоренні стильових властивостей конкретних художніх творів звичайно домінує підхід, який часто-густо обмежується встановленням причетності твору (або його автора) до певного історичного напрямку. Такий підхід є особливо характерним для китайської музичної педагогіки. Втім, він не відповідає сучасному стану теоретичних уявлень про стиль в європейському мистецтвознавстві, які спираються на положення філософії, психології, семіології, лінгвістики тощо.

Отже, ми спостерігаємо наявність декількох суперечностей: а) між сучасним рівнем розвитку компетентнісного підходу до особистості музиканта-педагога і теоретичним розумінням змісту його художньо-стильового мислення і діяльності; б) між сучасним станом теоретичних знань про феномен художнього стилю і адаптованими знаннями про нього, які викладаються в педагогічних вузах; в) між досить значним обсягом знань про музичні стилі, що викладаються на історико-теоретичних дисциплінах, і реальними стильовими уміннями майбутніх вчителів музики.

Таким чином, вказані протиріччя, недостатнє наукове розроблення означеної проблеми та потреби практики зумовили вибір теми дисертації «Формування художньо-стильової компетентності майбутнього вчителя музики України й Китаю».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження входить до плану науково-дослідної роботи кафедри музичного мистецтва та хореографії Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського. Вона підпорядкована науковому напрямку «Методологічні та методичні основи модернізації фахової підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін». Тему дисертації затверджено вченою радою ПНПУ імені К.Д.Ушинського (протокол № 9 від 26 квітня 2012 року).

Мета дослідження: розробити, теоретично обгрунтувати та експериментально перевірити методику формування художньо-стильової компетентності у майбутніх учителів музики.

Об'єкт дисертаційного дослідження – процес формування професійної компетентності вчителя музики.

Предмет дослідження – методика формування художньо-стильової компетентності вчителя музики.

Основні **завдання** дисертаційного дослідження:

1. Вивчити теоретичні основи процесу формування професійної компетентності вчителя музики.

2. Створити теоретичну модель художньо-стильової компетентності як цілісної професійної якості особистості вчителя музики.

3. Виявити принципи та умови формування художньо-стильової компетентності майбутнього вчителя музики в системі педагогічної освіти України й Китаю.

4. Обгрунтувати та розробити методику формування художньо-стильової компетентності майбутніх учителів музики у вищих навчальних закладах педагогічної освіти.

5. Визначити критерії та показники сформованості художньо-стильової компетентності майбутніх учителів музики.

6. Розробити й експериментально перевірити методику формування художньо-стильової компетентності майбутнього вчителя музики в процесі підготовки в педагогічних ВНЗ України й Китаю.

Теоретико-методологічна основа дисертаційного дослідження:

а) Сучасні *концепції художнього мислення і діяльності* особистості, що взяті за основу теоретичного пояснення феномену художнього стилю (А. Арановський, Б. Асаф'єв, Ю. Афанасьєв, Р. Болховський, Л. Виготський, Р. Інгарден, С. Кримський, О. Леонтьєв, З. Лісса, М. Каган, Р. Коллінгвуд, О. Костюк, І. Котляревський, І. Ляшенко, А. Муха, С. Раппопорт, В. Медушевський, Б. Яворський та ін.);

б) За основу розробленої моделі художнього стилю прийняті *теоретичні уявлення* щодо *категорії стилю* в актуальній класичній та сучасній естетиці й філології (М. Бахтін, Р. Будагов, Л. Виготський, Т. Ільїна, Д. Ліхачев, О.Лосєв та ін.), музикознавстві (Н. Горюхіна, О. Катрич, І. Коханик, В. Медушевський, М. Михайлов, Є. Назайкінський, Г. Побережна, С. Скребков, О. Сокіл, Н. Холопова, С. Шип та ін.), культурології та етнології музичного мистецтва (О. Козаренко, І. Ляшенко, Б. Неттль, О. Самойленко, О. Сохор, С. Тишко та ін.).

в) Обгрунтування понятійної моделі художньо-стильової компетентності спирається на *компетентнісний підхід* в теорії професійної освіти (Е. Бондаревська, В. Введенський, С Дружилов, І. Єрмаков, І. Зимня, Д. Іванова, К. Мітрофанов, О. Соколова, Н. Кучугурова, М. Лук'янова, Дж. Равен, С. Хазова, А. Хуторськой та ін.), зокрема на положення компетентнісного підходу до вивчення проблем музичної освіти (В. Буцяк, Б. Кіндратюк, А. Козир, М. Міхаськова, Н. Цюлюпа, О. Олексюк, О. Овчарук, О. Орлов, Г. Падалка, О. Пометун, Н. Провозіна, Є. Проворова, О. Савченко, І. Сігал, І. Рахімбаєва, О. Щолокова та ін.). У роботі приймається методологічне положення щодо ієрархічно впорядкованої системи особистісних якостей вчителя музики, яка складається з ключової, загально-предметної й галузевої компетентності.

г) В основу розробки методики формування художньо-стильової компетентності покладено *фундаментальні положення сучасної методики музичної освіти* (А. Алексюк, О. Апраксіна, Н. Ветлугіна, Н. Гуральник, І. Зязюн, Г. Кондрацька, В. Крицький, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, Г. Ципін, В. Шульгіна та ін.), зокрема використовується культурологічний підхід до фахової підготовки та художнього виховання вчителя музики (О. Артемонова, Г. Двойніна, А. Дістервег, О. Лебедєв,

Г. Локарєва, Г. Мєднікова, О. Шевнюк, О. Щолокова та ін.), принципи поліхудожнього і національно орієнтованого навчання в мистецькій освіті (Л. Масол, Г. Падалка, І. Пігарєва, І. Салосіна, О. Соколова та ін.);

Дослідження спиралося на загальні наукові методи системно-структурного аналізу і теоретичного моделювання (в утворенні теоретичної моделі художньо-стильової компетентності); типологічного підходу (в розробці методики формування художньо-стильової компетентності, при класифікації методів); послідовної дедукції (в роботі над дефініцією понять «художньо-стильова компетентність», «художньо-стильовий тезаурус»); схематизації (в підготовці графічних аналогів створених теоретичних моделей). У розробці засобів педагогічної діагностики та методики формування художньо-стильової компетентності використовувалися методи експериментального педагогічного дослідження: анкетування, бесіди, навчальне тестування, експертна оцінка, спеціальні творчі завдання, математико-статистична фіксація і обробка результатів експерименту (зокрема шкали, визначення середніх показників, підтвердження результативності за коефіцієнтом Фішера тощо).

Наукова новизна результатів дослідження:

У роботі *вперше* дано *визначення поняття художньо-стильова компетентність* з позицій сучасної теорії художнього стилю і компетентнісного підходу; створена *теоретична модель* художньо-стильової компетентності, розроблена оригінальна *методика діагностики і формування* даної системно-цілісної якості майбутнього вчителя музики в умовах його вузівської підготовки; здійснена екстраполяція в сферу музичної педагогіки теоретичного положення про багатовимірність стилю кожного одиничного твору мистецтва; запропонована ідеологія і методичний зміст спеціального навчального предмету «Теорія та історія художніх стилів» для студентів педагогічних вузів.

У дисертації здійснено *уточнення*: понять *«художньо-стильовий тезаурус», «стилізаційне уміння», «адекватне стилю виконання»*, теоретичного уявлення про художньо-стильові *знання та навички* як компоненти загальної професійної компетентності вчителя музики;.

Подальшого розвитку набули: підхід до вивчення професійної компетенції вчителя музики методом теоретичного моделювання; методики застосування в музично-педагогічному процесі принципів навчального тестування, іконічного відбиття абстрактних категорій, художньо-рольової гри, художнього змагання, імпровізації, композиції.

Практична цінність дослідження полягає в можливості вдосконалення процесу підготовки у ВНЗ майбутніх учителів музики загальноосвітніх навчальних установ. Зокрема, запропоноване методичне забезпечення навчально-виховного процесу має сприяти поліпшенню музично-виконавських, художньо-критичних і герменевтичних умінь майбутнього вчителя музики та світової художньої культури. Результати дослідження *впроваджено* у навчальний процес Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені

К.Д. Ушинського (довідка № 803 від. 24.04.2013), Одеської національної музичної академії імені А.В. Нежданової (довідка № 346 від 11.04.2013), Нормального університету м. Тяньцзінь (довідка зареєстрована в реєстрі за № 4602 від 29.04.2013), Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (довідка № 07-10/1169 від 15.05.2013).

Апробація і впровадження результатів дослідження. Основні положення дисертації обговорювалися на міжнародних конференціях в Україні, Росії та Китаї: «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2013); «Современный учитель: личность и профессиональная деятельность» (Таганрог (Росія), 2013 г.); «Теоретичні та методичні засади розвитку мистецької освіти в контексті європейської інтеграції: інтеркультурний вимір» (Суми, 2013); «Тенденції сучасного культурного розвитку народів світу та проблеми художньо-естетичного виховання молоді» (Одеса, 2010); «Трансформація музичної освіти і культури: традиція і сучасність» (Одеса, 2012). Положення дисертації також пройшли апробацію на всеукраїнських конференціях «Художньо-естетичне виховання молоді в умовах сучасних інформаційних процесів і технологій» (Одеса, 2011); «Назустріч сторіччю ОНМА імені Нежданової» (Одеса, 2013); «Особистісні виміри художньо-естетичного виховання і навчання» (Одеса, 2012); на щорічних звітних засіданнях кафедри музичного мистецтва і хореографії Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського.

Публікації. Результати дисертаційного дослідження знайшли відображення у 20 одноосібних публікаціях, з них 5 – у провідних фахових виданнях України з педагогіки.

Структура дослідження. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (288 найменувань, з них 23 – іноземними мовами). Загальний обсяг тексту дисертації – 265 сторінок, з них 195 сторінок основного тексту. Робота містить 11 таблиць та 8 рисунків, що разом з додатками становить 39 сторінок.

ОСНОВНИЙ ЗМІСТ ДИСЕРТАЦІЇ

Вступ присвячено обгрунтуванню актуальності проблеми дослідження, розкриттю мети, об'єкту, предмету, головних завдань, методологічних основ, наукової новизни та практичного значення результатів. Приводяться дані щодо зв'язку роботи з науковими планами, апробації, публікацій та практичного впровадження методики.

Перший розділ «*Теоретичні основи формування художньо-стильової компетентності вчителя музики*» висвітлює прийняті положення компетентнісного підходу, розкриває теоретичну концепція художнього стилю, містить визначення основних понять роботи.

Короткий розгляд обставин становлення компетентнісного підходу в сфері мистецької педагогіки і основних напрямків трактування центральних понять виявив, що вчені досліджують принципово різні за масштабом явища.

Вони вирізняють такі компетентності: *життєву* (Н. Назарук, М. Степаненко), *комунікативну* (В. Баркасі, Л. Бірюк, О. Відлюдько, О. Волченко, В. Киричук), *громадянську* (Н. Лазуріна, Г. Падалка), *політичну* (Н. Лепська), *управлінську* (Л. Васильченко, В. Вдовиченко), *психологічну* (Н. Босак, Ю. Головач, О. Гура, О. Казаннікова, М. Лук'янова, О. Полуніна, В. Родіонов), *етичну* (Л. Хоружа), *етнокультурну* (О. Губенко) та ін.

На основі критичного зіставлення різних визначень (зокрема, що належать А. Хуторському, В. Шадрикову, Е. Зеєру і Д. Заводчикову, І.Зимній, Г.Селевко та ін.) уточнюється, що під *компетенцією* вчителя слід розуміти такий комплекс функцій людини (фізичних та розумових дій), який відповідає пануючому в конкретному суспільстві уявленню про педагогіку, освіту, навчання, виховання. У такому разі під *професійною компетентністю педагога* доцільно розуміти його *здатність виконувати функції* (тобто здійснювати фізичні та розумові дії), *які відносяться до компетенції вчителя* (вихователя, викладача). Означена здатність розкривається як *комплекс особистісних властивостей спеціаліста.*

Має бути проведена демаркація між близькими за своїм значенням термінами «компетентність» і «готовність». Дослідники готовності (Н. Алмазов, А. Ліненко, Н. Тализіна, М. Печенюк, Л. Хіхловський та ін.) включають до її складу теоретичні й практичні знання, навички і уміння, здібності, потреби, мотиви, інтереси, цінності, установки. Мотиваційно-ціннісні та рефлексивно-оцінювальні елементи доцільно не включати в структуру компетентності, хоча вони є найважливішими її чинниками. У розв'язанні питання про *структуру фахової компетентності* доцільно відштовхнутися від того, що при будь-яких відмінностях усі теоретичні моделі компетентності (Дж. Равена, М. Князєва, І. Зимньої та ін.) включають *знання* й *уміння* фахівця. *Досвід*, який також часто включається в структуру компетентності, доцільно трактувати як емпіричний різновид знання.

Взаємовідносини між компетентностями різного масштабу мають ієрархічний характер. *Музично-педагогічна компетентність* підпорядкована також *мистецькій, педагогічній та загальнокультурній компетентності.*

Аналіз положень наукових праць, присвячених *компетентності вчителя музики* (В. Буцяк, І. Камки, Т. Карпенко, Л. Масол, І. Малашевської, Н. Миропольської, О. Плотницької, О. Проворової, Л. Пушкар, О. Смірнової, Ши Дзюнь-бо, Лю Цяньцянь) виявляє, що всі дослідники в більшій або меншій мірі торкаються питань про художній стиль і стильові уявлення музикантів-педагогів, наголошують на їх важливості.

Пошук шляхів поєднання компетентнісного підходу з теорією художнього стилю продовжується в напрямку аналізу етимології та дефініцій терміну (М. Михайлов, О. Сохор, О. Царьова, С. Шип). Пропонується широке розуміння *художнього стилю* як системної цілісності індивідуально-типових властивостей форми та змісту деякої множини художніх артефактів. До формальних компонентів стилю відносяться: *фізичний матеріал*, *мова* (морфологічні елементи художньо-знакової системи, принципи їх поєднання, синтаксичні закономірності), *поетика* (властивості композиції форми,

риторичні фігури). До змістовних компонентів віднесено: *почуттєві образи* (зорові, слухові, тактильні та ін.), *психологічні модальності* (переживання, психічні стани, емоції), образно виражені *ідеї*. Підставами художніх стилів є: особистість автора та виконавця твору мистецтва; цілісність національної культури; історична спільність людей (соціум); єдність цілей і умов художньої діяльності (цілісність жанру). Відповідно до означених підстав розрізняються стилі *персональні, етнічні, історичні й жанрові*.

Прийнятий теоретичний підхід до поняття художнього стилю дозволяє конкретизувати *компетенції вчителя музики*, що пов'язані з цим явищем мистецтва. Художньо-стильова компетентність учителя музики визначається в загальному плані як *здатність спеціаліста виконувати вимоги освітньої практики, тобто діяти у відповідності до певної компетенції, спираючись на свої знання та уміння в царині художніх стилів мистецтва.* Дане визначення отримує конкретизацію в наступному розділі роботи.

У другому розділі – «*Теоретична модель, педагогічні принципи і методика формування художньо-стильової компетентності музиканта-педагога*» розглядається цілісний комплекс художньо-стильової компетентності з чотирьох точок зору: художньо-предметної, гностичної, онтогенетичної, прагматичної.

Художньо-предметний аспект обумовлюється специфікою мистецтва в цілому й особливостями феномена художнього стилю зокрема. З цієї точки зору структура художньо-стильової компетентності вчителя відповідає структурі художнього стилю (Рис. 1).

<table>
<tr><td></td><td colspan="2">ХУДОЖНІЙ СТИЛЬ</td><td colspan="2">ХУДОЖНЬО-СТИЛЬОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ</td></tr>
<tr><td rowspan="5">Властивості форми</td><td colspan="2">Матеріал</td><td colspan="2">Емпіричне знання матеріалу мистецтва</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Художня мова</td><td>Лексика (комплекс художніх знаків)</td><td>Володіння лексикою художньої мови</td><td rowspan="2">Художньо-мовна грамотність</td></tr>
<tr><td>Граматика (принципи й норми художньої мови)</td><td>Знання граматики художньої мови</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Поетика</td><td>Композиція (драматургічні засоби)</td><td>Розуміння драматургічних принципів форми</td><td rowspan="2">Поетична компетентність</td></tr>
<tr><td>Риторика</td><td>Володіння риторичними засобами</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Властивості змісту</td><td colspan="2">Почуттєві образи</td><td colspan="2">Образно-перцептивні здібності</td></tr>
<tr><td colspan="2">Психологічні модальності (стан, переживання, емоції)</td><td colspan="2">Здатність до образного сприйняття і переживання художніх форм</td></tr>
<tr><td colspan="2">Художні ідеї, етичні концепції</td><td colspan="2">Розуміння ідейно-етичного змісту художніх форм</td></tr>
</table>

Рис. 1. Структура стилю та художньо-стильової компетентності в предметному аспекті

Представлена модель свідчить про те, що художньо-стильова компетентність, у першу чергу, передбачає наявність у суб'єкта педагогічної діяльності практичних *знань фізичного матеріалу*, з якого створюються художні форми. Емпіричні знання музичної матерії набагато більш важливі та істотні для художньо-стильової компетентності музиканта-педагога, чим найглибші теоретичні знання музичної акустики (хоча корисність останніх очевидна). До найбільш важливих умінь і знань (за спостереженнями О. Апраксіної, Л. Бочкарьова, Н. Ветлугіної, Є. Назайкінського, Б. Тєплова, А. Костюка і ін.) відносяться: а) уміння розрізняти тони й шуми різної гучності, частоти основного тону (висоти), тривалості (часу звучання), тембру (частотного спектра) і типу артикуляції (амплітудної огинаючої); б) уміння перцептивно розрізняти звучання різних музичних інструментів на підставі їхньої комплексної оцінки, а саме: тембрального спектра, характеристик вимови, способів звуковидобування.

Художньо-мовна грамотність – широке поняття, яке включає: 1) володіння найбільш уживаними знаковими ресурсами художньої мови (для музики – інтонем); 2) практичне знання морфології, тобто фундаментальних закономірностей устрою художньої форми (принципів інтонаційного строю, метроритму, ладу); 3) володіння принципами синтаксичного устрію художньої форми (формулами цезур, кадансування, побудови музичних речень). Художньо-мовна компетентність логічно й генетично передує стильовій компетентності (але не навпаки). Це означає, що одним з перших завдань у формуванні художньо-стильової компетентності має стати освоєння базового рівня художніх мов, що належать різним видам мистецтва, жанрам, епохам і етносам; тобто – формування мовної компетентності.

Поетична компетентність (*поетика* трактується тут за Аристотелем як комплекс принципів створення художнього предмету) містить у собі уявлення про принципи композиції (драматургії) та уявлення про риторичні засоби. *Композиція* – вищий рівень структури художнього твору, який опирається на загальні закони логіки висловлення, принципи симетрії, пропорційності, рівноваги, тотожності й розбіжності, на психологічні закономірності сприйняття художньої форми. *Риторична структура твору мистецтва* – також відбиває вищий рівень закономірностей побудови форми (і тому частково співпадає з композицією). У нашому контексті йдеться про уміння особистості: знаходити матеріал (inventio), його розташовувати (dispositio), надавати йому належне оформлення (elocutio), запам'ятовувати (memorio) і озвучувати (actio). Під володінням художньо-риторичними засобами розуміється також знання символічних виразних елементів (риторичних фігур).

Художньо-стильова компетентність в *гностичному аспекті* виступає як категорія пізнавальної активності людини. Теоретичні погляди Л. Виготського, А. Леонтьєва, А. Лурії, В. Мясищева, Г. Костюка, Б. Тєплова та ін. дозволяють прийняти за основу моделювання художньо-стильової компетентності : а) теоретичне розрізнення компонентів і рівнів пізнавального процесу (відчуття, сприйняття, уявлення, пам'ять, розумові дії, акти фантазії);

б) принцип взаємодії процесів *екстеріорізації* (освоєння «зовнішніх» практичних дій) та *інтеріорізації* (формування внутрішніх структур психіки під впливом засвоєння зовнішніх структур у практичній діяльності); в) принцип *активності*, що полягає в детермінації дій суб'єкта, різних форм його поведінки певними потребами й мотивами; г) теоретичне розрізнення декількох видів мислення й, відповідно, пізнання світу, а саме: *наочно-дієвого*, *наочно-образного* (або, як його ще називають – *конкретно-почуттєвого*) і *абстрактного* мислення.

Представлені положення дозволяють конкретизувати стосовно моделі художньо-стильової компетентності положення про *знання* й *уміння*. У дисертації визначаються три рівні освоєння художніх стилів: 1) рівень емпіричних знань і вмінь (у першу чергу, це процеси й продукти операціонального й наочно-образного мислення); 2) рівень теоретичних понять, знань і раціональних умінь (переважно - процеси й продукти абстрактного мислення); 3) рівень художньо-творчих умінь (процеси й продукти специфічного художнього мислення, в якому поєднані ознаки операціонального, наочно-образного та абстрактного мислення).

У комплекс художньо-стильової компетентності вчителя музики входять *уміння художньо-творчого порядку*. До них відноситься, в першу чергу, уміння дотримуватися за власним бажанням якогось одного стильового комплексу у виконанні музичного твору (вміння *адекватної стильової інтерпретації*), а також в аранжуванні, імпровізації та композиції художнього артефакту.

У процесі професійної педагогічної діяльності індивіда й у перебігу підготовки до неї відбувається багато істотних змін у сфері його художньо-стильової компетентності. Зокрема, розширюється стильовий обрій, добудовуються й перебудовуються ієрархії стильових уподобань, уточнюються «ескізно» намічені образи стилів, зростає міра усвідомлення й наукового осмислення відомих стилів тощо. Але такі зміни можна розглядати в границях одного щабля системи знань і вмінь. Онтогенез художньо-стильової компетентності можливо простежити для будь-якого з установлених вище компонентів стилю.

Прагматичний (або *діяльнісний*) аспект художньо-стильової компетентності характеризує дану системну якість фахівця з позиції його професійних завдань. Вчителю музики художньо-стильові знання та уміння необхідні: а) у вербальній комунікації з учнями, зокрема в процесі викладання історичних і теоретичних знань; б) у герменевтичних коментарях до художніх творів академічного репертуару; в) у тематичних бесідах з учнями, які потребують від учителя глибоких знань різних художніх стилів, усвідомленості його власних стильових уподобань, уміння виносити чітку стильову оцінку обговорюваних художніх явищ, впевненої атрибуції стилю; г) у виборі художнього матеріалу для уроків, призначеного для ілюстрації, або для спеціального аналітичного вивчення, або для практичного освоєння у художньо-виконавській діяльності учнів; д) у власній художньо-творчій діяльності педагога (вокальному та інструментальному виконанні, керуванні

хоровим і ансамблевим музикуванням); е) у позаурочних формах роботи з учнями (інсценування, елементи акторського, сценарного й образотворчого мистецтва в культурно-масових заходах); ж) у власній поведінці, тобто у мовленнєвому спілкуванні, одязі, зовнішньому вигляді, жестикуляційній манері та інших проявах особистісних якостей.

Основними **методичними принципами** формування художньо-стильової компетентності майбутніх учителів музики нами визначено: а) *системність* формування художньо-стильової компетентності; б) *стереоскопічність* підходу до визначення стилю одиничного художнього твору (виявлення його відношення до етнічного, жанрового, історичного і персонального стилю); в) *асценсія* – формування художньо-стильової компетентності в напрямку від емпіричного знання до теоретичних понять, від репродуктивних дій до творчих, від неспецифічних ментальних дій до художньо-специфічних; г) *нерозривність* формальних і образно-змістовних компонентів художнього стилю на усіх рівнях організації художнього твору; д) *культуровідповідність* навчання, врахування культурних цілей та умов освіти, цінностей суб'єктів педагогічного процесу; є) *приоритетність* цілей, традицій, цінностей і актуальних завдань національної культури; ж) *кроскультурність,* осмислення художньо-стильових явищ з позицій різних культур; з) *поліхудожність,* яка у відношенні до завдань формування художньо-стильової компетентності є абсолютно природним; і) *педагогічна співпраця*, особливо при формуванні творчих умінь стильової інтерпретації художніх творів; к) *професійна спрямованість*, що найвиразніше проявляється у встановленні зв'язків між історико-теоретичними дисциплінами, методикою музичного виховання й педагогічною практикою.

Педагогічні умови формування художньо-стильової компетентності майбутнього вчителя музики України і Китаю представлено у вигляді трьох блоків: 1) *предметно-специфічні* (залучення всіх форм музичної діяльності, зосередження зусиль на творчому використанні стильових знань, узгодження методики формування ХСК з сучасною теорією стилю, достатнє володіння художніми мовами, достатня загальнокультурна підготовка); 2) *психолого-педагогічні* (наявність мотивації до розширення художньо-стильового тезаурусу і теоретичних знань про стилі, осмислення студентами зв'язку між художньо-стильовою компетентністю та професійними психологічними якостями, врахування художньо-естетичних інтересів молоді); 3) *навчально-організаційні умови* (узгодження методологічного підходу викладачів спеціальних дисциплін до феномену художнього стилю, встановлення прямих зв'язків між процесом формування художньо-стильової компетентності та заняттями з педагогічної практики, впровадження в навчальний план старших курсів спецкурсу «Теорія та історія художніх стилів».

Аналіз сучасної педагогічної практики вищої школи в Китаї виявив *нетотожність умов*, в яких може здійснюватися сьогодні процес формування художньо-стильової компетентності в Україні та КНР. Гуманітарна, естетична, музична підготовка китайських школярів помітно

поступається аналогічним сторонам освіченості українських школярів. Причинами цього є значні розбіжності у формах та змісті національних культурних традиції цих країн. Чинниками розбіжностей слугують: відношення до хорового співу в загальноосвітній школі, обов'язковість навчального предмету «музика» в середній освіті, жанрово-стильовий зміст шкільних програм, розвинутість системи професійного музичного навчання за європейським типом, історико-соціальні умови розвитку системи освіти в XX сторіччі тощо.

Третій розділ - «*Зміст і результати експериментальної роботи з формування художньо-стильової компетентності майбутніх учителів музики*» розкриває перебіг педагогічної роботи з формування означеного феномена.

Експериментальна робота здійснювалася на базі Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (далі – ПНПУ), Державного Тяньцзінського педагогічного університету (далі – ДТПУ), Одеської національної музичної академії імені А.В. Нежданової, Нормального університету м. Тяньцзінь, Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. На базі ПНПУ були утворені групи студентів III і IV курсів, які вчаться за напрямком «музичне мистецтво*». До першої експериментальної групи (УЕ) увійшли 20 українських студентів III і IV курсів, до другої експериментальної групи (УКЕ) – 20 китайських студентів тих самих курсів, до третьої групи (КЕ) – 20 китайських студентів ДТПУ. Склад контрольних груп українських (УК) і китайських студентів (УКК, КК) також було обмежено 20 особами.

Експеримент мав чотири етапи: *підготовчий, констатувальний, формувальний* та *контрольний*. У свою чергу, в формувальному експерименті виокремлено три стадії: 1) *емпіричну* (спрямовану на вдосконалення художньо-стильового тезаурусу); 2) *теоретичну* (уточнення наявних і здобуття нових теоретичних знань про стилі, формування раціональних умінь оперування стильовими категоріями); 3) *художньо-творчу* (формування умінь оперування художніми стилями в різноманітних формах художньо-творчої діяльності).

На **підготовчому етапі** на основі створеної теоретичної моделі були встановлені критерії та показники художньо-стильової компетентності майбутніх учителів музики. Апріорі було прийнято, що досліджувана компетентність у студентів інституту мистецтва є «позитивною величиною». Отже, початковий рівень сформованості досліджуваної якості визначено як «недостатню компетентність». Наступний – «достатній» – рівень компетентності фахівця визначено як такий, що забезпечує в цілому успішне виконання професійних функцій. «Високий» рівень компетентності визначається найкращими результатами професійної діяльності.

Діагностичними критеріями слугували: *1) якість художньо-стильового тезаурусу* (показники – обсяг тезаурусу, ступінь різноманітності стилів, що входять до нього, міра розрізненості стильових уявлень; 2) *теоретичні знання про художні стилі* (показники – наявність у студента знань про сутність,

природу, типологічні основи, структуру художнього стилю; ступінь системної зв'язаності теоретичних понять про стилі; володіння набором адекватних найменувань для стильових понять); *3) раціональні розумові дії зі стильовими категоріями* (показники – уміння аналізувати художні твори в стильовому аспекті; уміння встановлювати стильову єдність або стильову розбіжність зіставлених творів; уміння встановлювати причетність художнього твору до певного стилю (стильова атрибуція); уміння виявляти стильові невідповідності, елементи порушення стильової єдності художнього артефакту; *4) уміння використовувати стильові знання у музично-виконавській діяльності* (показники – уміння виконати музичний зразок, адекватно до стилю твору; уміння варіювати стиль виконання твору; уміння створити музичний текст у заданому стилі; уміння користуватися художнім прийомом стилізації).

Діагностичний зріз експерименту було здійснено за допомогою: *свідомої рефлексії* й *самооцінки* студента (метод *анкетного опитування*); *спостережень фахівців* за тим, як здійснюється навчальний процес, наскільки вдало студент вирішує раціональні та художньо-творчі завдання фахової підготовки (*метод експертної оцінки)*; діагностики знань і умінь на основі оцінки успішності виконання спеціально підготовлених запитань (*метод тестових завдань)*.

Констатувальний експеримент складався з трьох серій анкетування та дев'яти серій мультимедійних тестових завдань, націлених на визначення: обсягу тезаурусу художніх стилів, рівня знань стильової лексики, ступеня визначеності стильових уявлень, вміння творчо оперувати знаннями про сутність і структуру художнього стилю й самостійно синтезувати теоретичні уявлення про стилі, ступеню чіткості стильових уявлень і обсягу стильових понять, вміння стильової атрибуції художнього твору, вміння творчого використання стильових уявлень студентів у музично-виконавській діяльності.

Діагностичний зріз показав, що всі учасники експерименту, в основному виявили середній або низький рівень художньо-стильової компетентності. Кращі показники були отримані в анкетах і тестах українських студентів. Найгірші результати – у китайських студентів, що займаються в Китаї. Більш високі показники характеризували художньо-стильові уявлення, пов'язані з музичним мистецтвом. В усіх китайських групах «відстань» між музично-стильовою компетентністю і компетентністю в стилях інших видів мистецтва була значно більшою, ніж в українських групах. Найнижчі показники стильової компетентності як українських, так і китайських студентів пов'язані з їхнім знанням стилів театру і художньої літератури.

Формувальний експеримент здійснювався на лекційних і практичних заняттях з «історії музики», «історії світової художньої культури», «методики викладання СХК», «педагогічної практики з СХК». Деякі форми роботи апробувалися на індивідуальних заняттях у класах фортепіано. «Епіцентром» формувального експерименту були заняття з спецкурсу «теорії та історії художніх стилів». Форми і методи роботи варіювалися в досить широкому спектрі в залежності від конкретного формувального завдання та специфіки конкретної навчальної дисципліни (рис. 2).

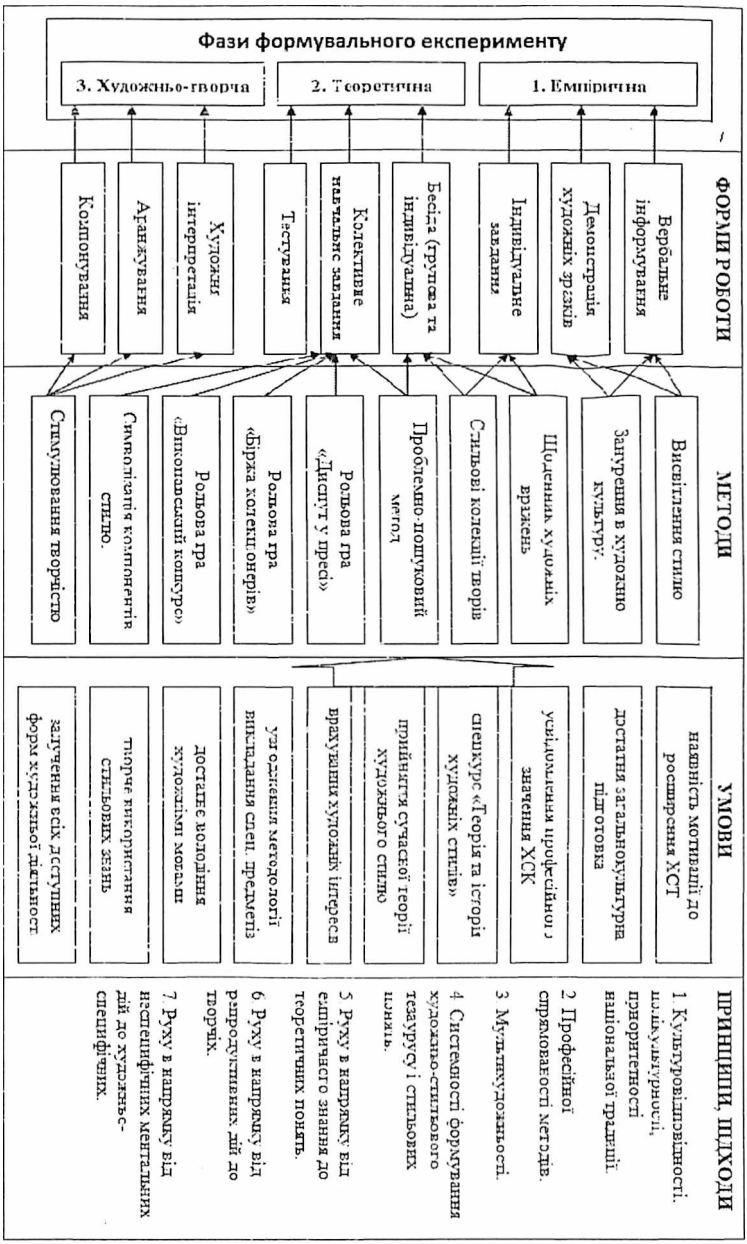


Рис. 2. Модель педагогічного експерименту з формування художньо-стильової компетентності майбутніх учителів музики

Першу і найбільш тривалу стадію формувального експерименту визначено як «засвоєння емпіричних знань». Її головним змістом було розширення художньо-стильового тезаурусу студентів шляхом накопичення безпосередніх художньо-образних вражень від творів мистецтва, їхнього рефлексивного осмислення й наступного закріплення цих вражень у поняттях і судженнях. На цьому етапі були використані методи: «інформаційного висвітлення стилю», «занурення в художню культуру», самостійних пошукових і художньо-оцінювальних дій («Щоденник художнього досвіду»), інтелектуальних ігор. Формами роботи були: а) демонстрація художніх зразків (цілісних творів чи їх фрагментів) в процесі лекційних і практичних занять і надання студентам інформації щодо репрезентованих зразків; б) домашні завдання, змістом яких було прослуховування студентами музичних творів, візуальне знайомство із зразками інших видів мистецтва за рекомендацією викладача (із застосуванням інтернету).

Друга стадія формувального експерименту була спрямована на формування системно зв'язаних емпіричних знань про художні стилі і розвиток раціональних умінь студентів, а саме: вмінь коректно визначати основні історичні, етнічні й жанрові стилі в термінах мистецтвознавства, вмінь здійснювати порівняльний стильовий аналіз творів, уміння виявляти порушення стильової цілісності художнього тексту, вміння здійснювати стильову атрибуцію конкретного художнього артефакту.

Робота проводилася під час лекційних, практичних і позааудиторних занять, а також в процесі самостійної роботи студентів. Методичним підґрунттям для даного кола формувальних завдань стали засоби активного навчання: розв'язання теоретичних проблем (наприклад, синтез стильового поняття на основі осмислення заданої виборки творів), дискусія, рольова гра, змагання, символічна репрезентація стильових концептів (за методами В. Шаталова, Т.Бьюзена), алгоритм «стереоскопічного стильового аналізу форми».

Після завершення другої стадії формувального експерименту, умовним маркером якої було теоретичне освоєння студентами кола понять полістилістики, було зроблено другий діагностичний зріз, який виявив позитивні зміни показників художньо-стильової компетентності.

Третя стадія експерименту була націлена на засвоєння художньо-творчих стильових умінь, тобто на формування: свідомої установки студентів на досягнення стильової адекватності в навчальних інтерпретаціях вокальних і інструментальних музичних творів; уявлень щодо актуальної проблематики в сферах теорії й історії художніх стилів, первісних умінь використання художнього прийому стилізації в процесі виконання музичних творів, а також у спробах вокальної й інструментальної імпровізації; свідомої установки студентів на вдосконалювання самооцінки своєї художньо-стильової компетентності; професійного педагогічного відношення студентів до методичних питань художньо-стильової компетентності школярів. На цій стадії експериментальна робота проводилася головним чином в рамках спецкурсу «Теорія та історія художніх стилів». Були проакцентовані методи

проблемного навчання, педагогічного співробітництва, моделювання художньо-педагогічних ситуацій (дидактичні рольової ігри «Диспут», «Конкурс виконавців»), слухового аналізу різних інтерпретаційних версій одного музичного твору, алгоритмізації процесу роботи над стилем музичної інтерпретації, ескізного засвоєння музичних творів, стилістично регламентованої імпровізації, стимулювання спонтанної творчості.

На останньому етапі експериментальної роботи була знову здійснена діагностика студентів в експериментальних і контрольних групах. Знову проводилися анкетування, тестування й експертна оцінка художньо-стильової компетентності студентів, подібні тим, які застосовувалися на попередніх етапах роботи. Результати діагностики дають підстави зробити висновки щодо високої ефективності розробленої методики формування художньо-стильової компетентності майбутніх учителів музики.

У студентів експериментальних груп: а) значно поширилися «запаси» знайомих творів, що належать вже відомим для них стилям; б) з'явилися «оазиси» творів, які репрезентують раніш невідомі для них стилі; в) виникла полімистецька об'ємність уявлень про стиль; г) встановилися конотативні зв'язки між стилями і релевантними культурами. Експеримент виявив значну перевагу українських студентів перед китайськими в характеристиках художньо-стильового тезаурусу, в раціональних стильових уміннях. Разом з тим, поліпшення цієї якості в процесі експерименту в китайських студентів виявилося більш динамічним.

Експеримент підтвердив думки видатних музикантів-педагогів про те, що культурна ерудиція молодої людини, знання історії, літератури, усіх видів мистецтва є запорукою вірної, непротирічної в сенсі стилю музичної інтерпретації. Експертні оцінки музично-виконавських робіт (особливо це стосується китайських груп) зафіксували значний зріст задовільних з точки зору стиля інтерпретацій музичних творів. Найбільш істотно зросли показники, що характеризують міру різноманітності стильового тезаурусу, термінологічний запас, ступінь теоретичного осмислення стильових понять, уміння порівнювати стилі. Успішно розвинулося уміння спостерігати і контролювати стиль у процесі виконання музичного твору. Менш помітним було поліпшення найвищих творчих проявів художньо-стильової компетентності. Позитивна динаміка отриманих результатів за інтегративним критерієм представлена у наведених нижче таблицях.

Таблиця 1

Результати дослідно-експериментальної роботи (українські студенти)

Рівні сформованості	Експериментальна група українських студентів (УЕ)				Контрольна група українських студентів (УК)			
	Початок експерименту		Кінець експерименту		Початок експерименту		Кінець експерименту	
	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%
Високий	3	15	7	35	2	10	3	15
Середній	9	45	11	55	9	45	7	35
Низький	8	40	2	10	9	45	10	50
Усього	**20**	**100**	**20**	**100**	**20**	**100**	**20**	**100**

Таблиця 2

Результати дослідно-експериментальної роботи (китайські студенти в ПНПУ)

Рівні сформованості	Експериментальна група студентів з Китаю, що навчаються в Україні (УКЕ)				Контрольна група студентів з Китаю, що навчаються в Україні (УКК)			
	Початок експерименту		Кінець експерименту		Початок експерименту		Кінець експерименту	
	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%
Високий	4	20	6	30	3	15	3	15
Середній	8	40	11	55	8	40	6	30
Низький	8	40	3	15	9	45	11	55
Усього	**20**	**100**	**20**	**100**	**20**	**100**	**20**	**100**

Таблиця 3

Результати дослідно-експериментальної роботи (китайські студенти в ДТПУ)

Рівні сформованості	Експериментальна група студентів з Китаю (ЕК)				Контрольна група студентів з Китаю (КК)			
	Початок експерименту		Кінець експерименту		Початок експерименту		Кінець експерименту	
	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%
Високий	3	15	4	20	3	15	3	15
Середній	9	45	13	65	8	40	7	35
Низький	8	40	3	15	9	45	10	50
Усього	**20**	**100**	**20**	**100**	**20**	**100**	**20**	**100**

ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено нове вирішення проблеми художньо-стильової компетентності майбутніх учителів музики України і Китаю, що знайшло відображення в теоретичному обгрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці поетапної методики формування художньо-стильової компетентності майбутніх фахівців. Проведене дослідження та виконання всіх поставлених завдань дали підстави зробити такі висновки:

1. До професійної компетенції вчителя музики неодмінно входить володіння, розуміння і практичне оперування художніми стилями в його різнобічній багатофункціональній діяльності. Відповідно до цієї професійної вимоги важливо, щоб учитель володів комплексом емпіричних і теоретичних знань про художні стилі, та уміннями користуватися такими знаннями.

2. Компетентнісний підхід дозволив здійснити послідовну педагогічну інтерпретацію понять і положень мистецтвознавчої теорії стилю і побудувати багатоаспектну модель художньо-стильової компетентності. Дана модель опирається на уявлення про художній стиль як вищу образно-психологічну й логічну категорію художнього мислення, що інтегрує типологічні уявлення про твори мистецтва, їх матеріал, мову, поетику й семантику. Модель художньо-стильової компетентності приймає за основу будь якого стилю

жанрові, етнічні, історичні й персональні індивідуально-типові властивості творів мистецтва. Вона дозволяє виявляти в кожному художньому творі чотири взаємодіючі стильові платформи: жанрову, етнічну, історичну та персональну. Таке розуміння явища стилю знайшло відбиття у методиці формування художньо-стильової компетентності.

4. В предметному аспекті художньо-стильова компетентність є ієрархічною структурою, що включає: а) емпіричне знання матеріалу мистецтва (художньо-мовну грамотність, володіння лексикою художньої мови, знання граматики художньої мови), б) поетичну компетентність (розуміння драматургічних принципів форми, володіння риторичними засобами), в) образно-перцептивні здібності, г) здатність до образного сприйняття і переживання художніх форм, д) розуміння ідейно-етичного змісту художніх форм. З погляду теорії пізнання, стиль охоплює всі рівні й «інструменти» художньої свідомості: емпіричний, логіко-раціональний, образно-творчий. В онтогенетичному аспекті художньо-стильова компетентність розкривається у проекції на процес становлення особистості, формування професійних і загальнолюдських якостей музиканта-педагога. Прагматичний аспект розкриває відношення художньо-стильової компетентності до різних сторін професійної діяльності вчителя музики.

5. Теоретико-педагогічний аналіз феномену художньо-стильової компетентності дозволив встановити методичні принципи її формування в майбутніх учителів музики, як саме: а) *системність*; б) *стереоскопічність*; в) принцип *асценсії*; г) *нерозривність* формальних і образно-змістовних компонентів; д) *культуровідповідність*; є) *приоритетність* національної культури; ж) *кроскультурність*; з) *поліхудожність*; і) *педагогічна співпраця*; к) *професійна спрямованість*.

6. Вивчення сучасної практики підготовки майбутнього вчителя музики у вищій школі України і Китаю виявив *нетотожність умов*, в яких здійснюється сьогодні процес формування художньо-стильової компетентності в цих країнах. З урахуванням цього було встановлено необхідні умови формування художньо-стильової компетентності, а саме: 1) активізація всіх форм музичної діяльності, спонукання студентів до оволодіння художніми мовами, забезпечення достатньої загальнокультурної підготовки; 2) формування мотивації до розширення стильового тезаурусу і теоретичних знань про стилі, осмислення студентами зв'язку між художньо-стильовою компетентністю та професійними якостями вчителя, врахування художньо-естетичних інтересів молоді; 3) професійна орієнтація процесу, впровадження в навчальний план старших курсів спецкурсу «Теорія та історія художніх стилів».

7. Осмислення досвіду української й світової музичної педагогіки в проекції на проблематику дисертації дозволило визначити три масштабні комплекси методів формування художньо-стильової компетентності. Перший з них складають методи, націлені на формування й розвиток художньо-стильового тезаурусу. До них відносяться методи «інформаційного висвітлення стилю», «занурення в художню культуру», самостійних

пошукових і художньо-оцінювальних дій, інтелектуальних ігор, алгоритми самостійного ознайомлення студентів із творами мистецтва і обговорення художніх вражень та властивостей форми після прослуховування твору.

Другий комплекс методів спрямований на формування системно пов'язаних емпіричних знань про художні стилі й розвиток раціональних умінь студентів. Його основу склали засоби активного навчання: розв'язання теоретичних проблем (синтез стильового поняття на основі осмислення заданої вибірки творів), дискусія, рольова гра, змагання, символічна репрезентація стильових концептів, алгоритм «стереоскопічного стильового аналізу форми», самостійне створення студентом термінологічного словника стилів.

Третій комплекс методів, націлений на засвоєння художньо-творчих стильових умінь, включав засоби проблемного навчання і педагогічного співробітництва, моделювання художньо-педагогічних ситуацій (дидактичні рольової ігри), слухового аналізу різних інтерпретаційних версій одного музичного твору, алгоритм процесу роботи над стилем музичної інтерпретації, стилістично регламентованої імпровізації, стимулювання спонтанної творчості.

8. Для перевірки ефективності запропонованої методики було розроблено технологію діагностики художньо-стильової компетентності. На основі теоретичної моделі були визначені критерії і показники, а також технічний інструментарій діагностики (анкети, тести, регламент експертних оцінок). Проведений контрольний зріз на констатувальному етапі експерименту дозволив встановити відправні позиції для формувального експерименту.

9. Формувальний експеримент здійснювався на лекційних, практичних та індивідуальних заняттях з музично-історичних дисциплін та спецкурсу «Теорія та історія художніх стилів». Робота проводилася також під час позааудиторних занять, самостійної домашньої роботи студентів. На першій стадії було здійснено розширення художньо-стильового тезаурусу студентів шляхом накопичення художньо-образних вражень від творів мистецтва, їхнього рефлексивного осмислення й закріплення у поняттях і судженнях. Результатом *другої стадії* було набуття студентами зв'язаних емпіричних знань про художні стилі і розвиток раціональних умінь. *Третя стадія* формувального експерименту мала своїм позитивним наслідком засвоєння студентами художньо-творчих стильових умінь. Результати проміжного і остаточного діагностичного зрізів в процесі формувального експерименту підтвердили ефективність розробленої методики формування художньо-стильової компетентності у майбутніх вчителів музики України і Китаю.

Основні положення дисертації відображено в таких публікаціях:

1. Художественно-стилевая компетентность учителя музыки //Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського (збірник наукових праць). – № 11-12. - Одеса: ПНПУ, 2012. – С. 289-296.

2. Проблема формирования художественно-стилевой компетентности будущих учителей музыки в образовательных институтах Украины и Китая //Теорія й методика мистецької освіти. Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. – Вип. 14 (19). – Ч. 1. – К.: НПУ, 2013. - С.: 146-150.

3. Формирование художественно-стилевых знаний в процессе вузовской подготовки учителя музыки //Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського (збірник наукових праць). – № 5-6. – Одеса: ПНПУ, 2013. – С. 244-252.

4. Художественно-стилевая компетентность учителя музыки как комплекс профессиональных знаний и умений //Наукові записки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Бюлетень № 4 - «Педагогічні науки». – Київ: НПУ, 2013. - С. 219-228.

5. Педагогические принципы и условия формирования художественно-стилевой компетентности будущего учителя музыки // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського (збірник наукових праць). – № 7-8. - Одеса: ПНПУ, 2013. - С. 96-103.

6. Гностический аспект художественно-стилевой компетентности учителя музики //В мире научных открытий. Материалы Международной научно-практической конференции: Сборник научных трудов / Научн. ред. докт. пед. наук С.П.Акутина. – Москва, 2013. – С.: 52-59.

АНОТАЦІЇ

Чай Пенчен. Формування художньо-стильової компетентності майбутнього вчителя музики України і Китаю. – Рукопис. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання. – Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова. – Київ, 2014.

Дисертація присвячена теоретичному і експериментальному дослідженню проблематики формування художньо-стильової компетентності майбутніх учителів музики. Обґрунтована сутність і визначено поняття художньо-стильової компетентності (ХСК), встановлено її відношення до інших видів і рівнів компетентності вчителя мистецьких дисциплін. Побудована понятійна модель, що відбиває художньо-стильову компетентність в художньо-предметному, гностично-творчому, онтогенетичному та прагматичному аспектах.

На основі теоретичної моделі й вивчення обставин художньо-стильової підготовки майбутніх вчителів музики в Україні та Китаї визначено педагогічні принципи, умови і методи формування художньо-стильової компетентності студентів педагогічних вузів. Основу розробленої комплексної методики складають принципи культуровідповідності, мультикультурності, поліхудожньості, системності формування художньо-стильового тезаурусу, сходження, проблемно-пошуковий та діяльнісний

підходи, методи рольової гри, творчого змагання, стилізаційної інтерпретації, стереоскопічного аналізу і атрибуції одиничного художнього твору тощо.

Розроблено методику діагностики рівня сформованості художньо-стильової компетентності студентів на основі методів анкетування, навчального тестування та експертної оцінки художньо-творчого застосування стильових знань і умінь про художні стилі. Запропоновано програму й методику спецкурсу «Теорія та історія художніх стилів» для педагогічних ВНЗ.

Ключові слова: компетентісний підхід, художньо-стильова компетентність, художньо-стильовий тезаурус, адекватна стильова інтерпретація, стилізація, методика підготовки учителя музики.

Чай Пэнчэн. Формирование художественно-стилевой компетентности будущего учителя музыки Украины и Китая. – Рукопись. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по специальности 13.00.02 – теория и методика музыкального обучения. – Национальный педагогический университет имени М.П.Драгоманова. – Киев, 2010.

Диссертация посвящена теоретическому и экспериментальному исследованию проблематики формирования художественно-стилевой компетентности будущих учителей музыки. В работе выявлена сущность и определено понятие художественно-стилевой компетентности (ХСК) учителя музыки, установлено ее отношение к компетенциям данной специальности, к иным видам и уровням компетентности личности.

Построена понятийная модель, отражающая художественно-стилевую компетентность в художественно-предметном, гностико-творческом, онтогенетическом и прагматическом аспектах. В предметном аспекте ХСК раскрывается как целостное отображение в сознании человека формальных (материально-вещественных, языковых и поэтических) и образно-содержательных (перцептивных, психологических и идейно-этических) индивидуально-типологических особенностей художественных артефактов. В гностико-творческом плане ХСК интерпретируется как комплекс эмпирических знаний (стилевого тезауруса), теоретических знаний, рациональных и художественно-творческих умений. Онтогенетический аспект раскрывает особенности ХСК на разных этапах становления личности. Прагматический аспект выявляет отношение ХСК к функциям и структуре профессиональной деятельности учителя музыки.

На основе теоретической модели и анализа обстоятельств художественно-стилевой подготовки учителей музыки в Украине и Китае определены педагогические принципы, условия и методы формирования художественно-стилевой компетентности студентов педагогических вузов. Основу разработанной комплексной методики составляют принципы культуросообразности, мультикультурности, полихудожественности, системности формирования стилевого тезауруса, проблемно-поисковый и деятельностный подходы, методы ролевой игры, творческого соревнования,

стилизационной импровизации, принцип стереоскопического стилевого анализа и атрибуции единичного художественного артефакта и др.

Разработана методика педагогической диагностики уровней сформированности художественно-стилевой компетентности студентов на основе методов анкетирования, тестирования и экспертной оценки художественно-творческого применения стилевых знаний и умений. Предложена программа и методика спецкурса «Теория и история художественных стилей» для педагогических высших учебных заведений.

Ключевые слова: компетентностный подход, художественно-стилевая компетентность, художественно-стилевой тезаурус, стилевая интерпретация, стилевая атрибуция, стилизация, методика подготовки учителя музыки.

Chai Pengcheng. Formation of the Artistic-Style Competence of Future Ukrainian and Chinese Music Teachers. – Manuscript.

Dissertation presented to acquire candidate degree in pedagogical sciences in specialty 13.00.02 - Theory and Methods of Music Education. - National M.P. Drahomanov Pedagogical University. – Kyiv, 2014.

The dissertation is devoted to the theoretical and experimental research of the artistic-style competence of the future music teachers.

The concept of the artistic-style music teacher's competence was defined and its essence was revealed. The relation with various types and levels of the general personality competence was stated.

The conceptual model reflecting the artistic-style competence in its artistic specification was created as well as in its gnostic, ontogenetic and pragmatic aspects. This theoretical model and the analyses of the circumstances of the music teachers training in Ukraine and China became the foundation for the definition of the pedagogical principles, conditions and methods for the artistic-style competence, necessary for the Teachers Training Universities.

The foundation of the developed complex methodology consists of the principles of cultural correspondence, system, the increase of the concrete to the abstract, from the empiric to the theoretic, from non-specific to the specific, from reproductive to creative knowledge. It includes problematic and action approach, the role play and simulation games methods as well as methods of creative competition, stylized improvisation, the principle of stereoscopic style analysis and the single artistic artifact attribution.

The special methods for students' artistic-style competence level testing was worked out on the base of questionnaire polls, teaching testing and expert evaluation of artistic-style knowledge and skills application. The program and methodology of the special course " Theory and History of the Artistic Styles" for the Teachers training Universities was suggested.

Key-words: competence based approach, artistic-style competence, artistic-style thesaurus, style interpretation, style attribution, stylization, music teachers training methodology.