

**Міністерство освіти і науки України**  
**Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди**

На правах рукопису

**МАТВЄЄВА Ольга Олександрівна**

УДК 378.4 : 37.013] :78(043.5)

**ТЕОРЕТИЧНІ І МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ  
ЯКОСТІ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В  
УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТУ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація на здобуття наукового ступеня  
доктора педагогічних наук

**Науковий консультант:**  
**ГРИНЬОВА Валентина Миколаївна**  
доктор педагогічних наук,  
професор

Харків – 2016

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	5
<b>РОЗДІЛ 1. НАУКОВИЙ ТЕЗАУРУС ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ЯКОСТІ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА</b> .....	22
1.1. Професійна музично-педагогічна освіта майбутніх учителів музичного мистецтва.....	22
1.2. Характеристика якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах університету .....	45
1.3. Соціально-професійна компетентність випускника як об’єкт діагностування і критерій якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва.....	58
1.4. Індивідуально-психологічні особливості студентів як суб’єктів музично-педагогічної діяльності.....	85
Висновки до першого розділу.....	91
<b>РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА ЯКОСТІ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ЯК ОБ’ЄКТ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ</b> .....	94
2.1. Історико-педагогічний аналіз становлення й розвитку педагогічної діагностики.....	94
2.2. Особливості педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах університету.....	110
2.3. Наукові підходи до дослідження проблеми педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах університету.....	121
Висновки до другого розділу.....	142
<b>РОЗДІЛ 3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ТА СУЧАСНА ПРАКТИКА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ ЯКОСТІ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ</b>	

<b>УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....</b>	<b>145</b>
3.1. Аналіз застосування інструментарію педагогічної діагностики в сучасних дисертаційних дослідженнях .....	145
3.2. Педагогічна діагностика якості освіти майбутніх учителів музики за кордоном.....	158
3.3. Аналіз нормативно-правової бази, практичної діяльності університетів щодо діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва.....	172
3.4. Сучасний стан якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва.....	186
Висновки до третього розділу.....	199

<b>РОЗДІЛ 4. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ ЯКОСТІ ОСВІТИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТУ.....</b>	<b>202</b>
4.1. Концепція педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах університету.....	202
4.2. Визначення компонентів педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва.....	219
4.3. Обґрунтування системи педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах університету.....	238
Висновки до четвертого розділу.....	282

<b>РОЗДІЛ 5. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ ЯКОСТІ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....</b>	<b>286</b>
5.1. Результати діяльності студентів та види занять у модульній організації освітнього процесу .....	286
5.2. Застосування інструментарію педагогічної діагностики для визначення якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва.....	297
5.3. Технологія педагогічної діагностики спеціалізовано-професійної	

виконавської компетенції .....	317
Висновки до п'ятого розділу.....	338
<b>РОЗДІЛ 6. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ПРОВЕДЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ.....</b>	<b>341</b>
6.1. Етапи та методика експериментальної роботи.....	341
6.2. Аналіз результатів педагогічного експерименту.....	375
Висновки до шостого розділу.....	405
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>408</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>420</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>495</b>

## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** Освіта в сучасному суспільстві, як механізм цивілізаційного розвитку, впливає на всі сфери життя людини. Рівень інтелектуального потенціалу нації, що визначається, насамперед, якістю освіти, є найважливішою передумовою економічної та політичної самостійності держави, запорукою її конкурентоспроможності, світового рейтингу. Саме на проблемах якості освіти зосереджено увагу Болонських домовленостей країн європейського простору, що спрямовані на вдосконалення інституціоналізованих форм освіти фахівця сучасного типу – конкурентноздатного та затребуваного в різних соціальних системах.

Україна, політика якої спрямована на євроінтеграцію, у своїх державних документах підкреслює необхідність забезпечення високої якості освіти на основі збереження фундаментальності й відповідності актуальним і перспективним потребам особистості, суспільства й держави, зокрема: Закони України «Про освіту» (1991); «Про вищу освіту» (2014); Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013); Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» (2011).

Сучасні завдання університетів з організації якісної освіти майбутніх учителів окреслено в таких документах: «Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір» (2004); Наказах Міністерства освіти і науки України: «Про впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу» (2005), «Про затвердження Плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в Європейське та світове освітнє співтовариство на період до 2010 року» (2007); «Методичних рекомендаціях з розроблення галузевих стандартів вищої освіти (компетентнісний підхід)» Інституту інноваційних технологій і змісту освіти МОН України (2013).

Вихідні концептуальні положення професійної освіти майбутніх учителів музичного мистецтва ґрунтуються на висновках Концепції гуманітарного розвитку України на період до 2020 року (2012); Концепції художньо-естетичного виховання

учнів у загальноосвітніх навчальних закладах та Комплексної програми художньо-естетичного виховання в загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах (2004); Плану дій щодо поліпшення якості художньо-естетичної освіти на 2009–2012 роки (2009).

Дослідження проблеми професійної освіти майбутніх учителів музичного мистецтва ґрунтується на положеннях і висновках: філософії сучасної освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Огнев'юк), неперервної професійної освіти (С. Гончаренко, С. Сисоєва), наукових основах вищої професійно-педагогічної освіти (Н. Дем'яненко, А. Марушкевич, О. Сухомлинська, Л. Штефан); теоретичних і методологічних засадах професійної підготовки майбутніх учителів у вищій школі (А. Алексюк, В. Бондар, В. Гриньова, М. Євтух). Значним вкладом у розв'язання означеної проблеми є дослідження, спрямовані на забезпечення ефективності процесу навчання та якості його результатів (В. Безпалько, В. Лозова, Н. Ничкало, Л. Одерій, В. Онищук), реалізації компетентнісного підходу в професійній підготовці майбутніх учителів (Н. Бібік, В. Гриньова, О. Савченко, Л. Хоружа), якості вищої освіти (В. Вікторов, К. Корсак, В. Луговий), якості підготовки студентів (В. Загорський, В. Захожай, Т. Лукіна, В. Лунячек), якості освіти як основи ефективності освітнього процесу (А. Дибкова, М. Євтух, Е. Лузік).

Змістові основи професійної освіти майбутніх учителів музичного мистецтва висвітлено в працях вітчизняних науковців, зокрема з таких аспектів: історії становлення музично-педагогічної освіти (Г. Ніколаї, Т. Танько, В. Черкасов); теоретичних концепцій професійної підготовки вчителів музичного мистецтва (А. Козир, Л. Масол, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова); неперервної освіти вчителів музичного мистецтва (Н. Мурована, Н. Сегеда); упровадження компетентнісного підходу в професійну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва (Е. Карпова, М. Михаськова, І. Полубояринова, Т. Пляченко); формування професійної компетентності засобами мультимедійних технологій (Л. Гаврилова); професійної підготовки майбутніх учителів до музично-педагогічної діяльності (А. Болгарський, О. Реброва, Т. Рейзейкінд, Т. Стратан-Артишкова, О. Хижна); специфіки впливу мистецтва на

формування музично-естетичного досвіду особистості (Т. Завадська); питань національної музичної освіти (А. Авдієвський, А. Болгарський, Л. Кондрацька, А. Ліненко, О. Михайличенко); музично-педагогічної аксіології (Л. Коваль, О. Рудницька, Ю. Соколовський).

Закордонні дослідники зосереджують свою увагу на таких аспектах освіти майбутніх учителів музики: концептуальних засадах освіти вчителя музики (Z. Helms, W. Sasher, K. Swanwik); оновленні змісту та впровадженні нових організаційних форм навчання (B. Danielsen, G. Yohansen); дидактичних питаннях освіти (F. Gandzel); інтеркультурній підготовці (R. Kafurke, G. Kleinen, P. Krakauer); інтеграції музики різних культур, культурній соціалізації (E. Georgii-Hemming); запровадженні активних методів навчання (P. Kahnik, T. Kivestu, A. Leijen ).

Проблема якості освіти тісно пов'язана з педагогічною діагностикою, дослідженню якої присвячена низка сучасних наукових розвідок. Зокрема у докторських дисертаціях досліджено: підготовка вчителя початкових класів до діагностичної діяльності (С. Мартиненко), педагогічна діагностика засобами інформаційно-комунікаційних технологій (О. Колгатін), підготовка майбутніх учителів до педагогічної діагностики якості освіти (Л. Савченко). У кандидатських дисертаціях приділено увагу вивченню педагогічної діагностики соціально-виховного процесу (Ж. Баб'як), як засобу оптимізації самостійної навчальної діяльності студентів (О. Демченко), ефективності навчального процесу у вищих навчальних закладах (Г. Цехмістрова).

Вітчизняними вченими значну увагу приділено розробці та впровадженню методів і методик педагогічної діагностики задля вивчення: якості вищої освіти в результаті визначення відповідності реального рівня сформованості професійних умінь, досягнутого студентом вищого навчального закладу за певною освітньо-професійною програмою підготовки (К. Гнезділова); усвідомленого вибору спеціальності та ціннісно-сміслового сприйняття майбутньої професії (В. Волкова, О. Хромишева); рівня сформованості дослідницьких умінь (К. Степанюк); сформованості професійних особистісних якостей (О. Зуброва); професійної компетентності викладача в освітньо-інформаційному просторі вищого навчального

закладу (О. Пинзеник); тестування навчальних досягнень студентів (Л. Буданова, Л. Торяник).

Актуальними в контексті оцінювання якості освіти є висновки й положення педагогічної діагностики, обґрунтовані в дослідженнях закордонних науковців, з таких аспектів: встановлено історичні етапи розвитку педагогічної діагностики (В. Аванесов, Б. Бім-Бад, П. Блонський, М. Боритко, К. Інгенкамп (K. Ingenkamp), Є. Михайличев); визначено концептуальні положення педагогічної діагностики (К. Інгенкамп (K. Ingenkamp), Г. Кершенштейнер (G. Kerschensteiner), К. Клауер (K. Klauer), А. Кочетов, Л. Мауерманн (L. Mauermann), І. Підласий, В. Ройлеке (W. Reulecke), Б. Роллет (B. Rollett); обґрунтовано понятійний апарат, сутність, функції, види педагогічної діагностики (А. Белкін, Б. Бітінас, М. Голубєв, Є. Михайличев); досліджено інструментарій педагогічної діагностики й моніторингу в освітньому процесі (Є. Михайличев, М. Орлова, Н. Сафонцева); технологій педагогічного діагностування (Ю. Бабанський, Г. Карпова); обґрунтовано критерії ефективності педагогічної діагностики (О. Барабанщиков); методологію якісного та кількісного вимірювання педагогічних об'єктів (В. Аванесов, М. Боритко, В. Міхеєв); психолого-педагогічного діагностування в межах освітнього процесу (В. Афанасьєв, Н. Бордовська, Н. Кузьміна, Г. Мюррей (H. Murray), А. Реан, А. Шаталов); дидактичного діагностування (В. Аванесов, А. Кочетов, І. Підласий); розроблено та апробовано методики діагностування навченості (В. Аванесов, В. Беспалько, Є. Михайличев, В. Симонов), вихованості (А. Белкін, Б. Бітінас, Є. Бондарєвська, З. Васильєва, М. Голубєв), компетентностей (Дж. Равен (J. Raven)); обґрунтовано педагогічне діагностування вибору професії (І. Гутнік); досліджено застосування кваліметричних процедур у педагогічній діагностиці (В. Аванесов, А. Майоров, С. Сафонцев); обґрунтовано основи діагностичної діяльності вчителя (М. Боритко).

Аналіз наукових праць свідчить, що теоретичні й методичні засади педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах університету ще не були предметом цілісного наукового дослідження, зокрема: відсутнє чітке визначення якості освіти майбутніх учителів музичного



мистецтва; об'єктів діагностування; не розкрито концептуальні підходи та організаційно-методичне забезпечення, особливості застосування інструментарію педагогічної діагностики в освітньому процесі факультетів мистецтв університетів; поза увагою лишилися компоненти й система педагогічної діагностики, критерії її ефективності.

Дослідження стану практичного застосування діагностичного інструментарію в освітньому процесі факультетів мистецтв університетів дало змогу виявити такі *суперечності*:

на концептуальному рівні сучасної освіти між:

- традиційними підходами до підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва на кваліфікаційній основі та сучасними вимогами держави, суспільства, роботодавців до якісної підготовки компетентного вчителя музичного мистецтва, суб'єкта майбутньої професійної діяльності;

- достатньо високим рівнем розробленості загальної теорії діагностування та недостатнім методолого-теоретичним обґрунтуванням і впровадженням інструментарію педагогічної діагностики в освітній процес факультетів мистецтв університетів;

на рівні визначення цілей підготовки вчителя між:

- необхідністю створення умов для задоволення запитів особистості й суспільства в одержанні якісної освіти та реальною практикою застосування діагностичного інструментарію для визначення якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва;

- пропонованими педагогічною наукою структурно-змістовими формами й методами освіти майбутніх учителів музичного мистецтва та недостатнім теоретичним обґрунтуванням і впровадженням діагностичного складника, спрямованого на кінцевий результат – підготовку компетентного фахівця;

- необхідністю розроблення та впровадження інструментарію педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва на системній основі та стихійним здійсненням цього процесу в практиці роботи факультетів мистецтв університетів;

на рівні змісту технологій підготовки майбутнього вчителя між:

- декларуванням у наукових дослідженнях єдності етапів розвитку умінь і навичок як проєкції загальної схеми засвоєння інформації та відсутністю інтегрованого методичного забезпечення музично-виконавських дисциплін;
- необхідністю застосування системи педагогічної діагностики для виявлення і впливу на якість освіти студентів і випускників факультетів мистецтв університетів та відсутністю такої системи.

Актуальність обраної проблеми, недостатній рівень її теоретичного обґрунтування та практичної розробленості, виявлені суперечності, недостатність комплексного наукового аналізу, потреби освітньої практики зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: **«Теоретичні і методичні засади педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах університету».**

**Зв'язок роботи з науковими програмами, темами.** Дисертаційне дослідження виконано згідно з темою науково-дослідної роботи кафедри теорії і методики професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди «Сучасні освітньо-виховні технології в підготовці вчителів» (РК № 0111U008876).

Тема дисертації затверджена вченою радою Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (протокол № 3 від 10.11.2010 р.) та погоджена в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 9 від 29.11.2011 р.).

**Об'єкт дослідження** – професійна освіта майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах університету.

**Предмет дослідження** – педагогічна діагностика якості професійної освіти майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах університету.

**Мета дослідження** – на основі цілісного наукового аналізу професійної освіти майбутніх учителів музичного мистецтва обґрунтувати теоретичні й методичні засади педагогічної діагностики її якості в умовах університету.

Відповідно до об'єкта, предмета, мети визначено такі **завдання дослідження**:

1. Розкрити суть понять, що складають науковий тезаурус дослідження якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах університету.
2. Обґрунтувати суть і генезу поняття «педагогічна діагностика» та його взаємозв'язки з якістю освіти майбутніх учителів музичного мистецтва.
3. Вивчити стан дослідження проблеми у вітчизняній і закордонній педагогічній теорії, її вирішення в практичній діяльності університетів.
4. Обґрунтувати структуру соціально-професійної компетентності випускника.
5. Сформувати концепцію педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах університету.
6. Визначити компоненти педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва.
7. Обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити систему педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва в освітньому процесі.
8. Розробити організаційно-методичне забезпечення для діагностування якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва.
9. Визначити критерії та показники ефективності системи педагогічної діагностики (процесуальні та особистісні).

**Гіпотеза дослідження** полягає в тому, що якість освіти майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах університету забезпечується, якщо теоретично обґрунтовано й експериментально впроваджено систему педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва, що включає такі блоки: цільовий, концептуальний, структурно-змістовий, процесуальний, результативний, визначено критерії її ефективності на процесуальному й особистісному рівнях.

Загальна гіпотеза конкретизована в *часткових гіпотезах*. Система педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва набуває ефективності, якщо:

– освітній процес факультету мистецтв університету набуває характеристик системи й об'єкту діагностування;

- обґрунтовано структуру соціально-професійної компетентності випускника як комплекс компетенцій/компетентностей, здійснено їх класифікацію, визначено професійні компетенції майбутнього вчителя музичного мистецтва як об'єкти діагностування;
- визначено компоненти педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах освітнього процесу університету;
- розроблено організаційно-методичне забезпечення для діагностування якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва.

**Теоретичну основу дослідження** становлять наукові положення у яких розкрито: сучасна філософія формування нового покоління фахівців (В. Андрущенко, І. Зязюн, М. Култаєва, В. Кремень, В. Мудрик, В. Огнев'юк); теорія педагогічної освіти (М. Євтух, В. Луговий); педагогічної діяльності вчителя (В. Боднар, Л. Хоружа); концептуальні положення педагогіки мистецької освіти (Т. Завадська, А. Козир, Л. Масол, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалка, Н. Сегеда, О. Щолокова); теорії якості освіти (В. Вікторов, К. Корсак, А. Субетто); основні позиції системології (П. Анохін, В. Афанасьєв, Л. фон Берталанфі (L. von Bertalanffy), Е. Юдін); теорія педагогічних систем (Т. Ільїна, Н. Кузьміна, В. Симонов); реалізація компетентнісного підходу в освітньому процесі (В. Гриньова, І. Зимня); формування професійної компетентності (Е. Карпова, Г. Падалка, І. Полубоярина, О. Ростовський); вивчення індивідуально-психологічних особливостей майбутніх учителів музичного мистецтва: темпераменту (В. Небиліцин, І. Павлов, Б. Теплов); мислення (Б. Асаф'єв, Л. Мазель, В. Цуккерман, Г. Ципін, Б. Яворський); рефлексії (Е. Абдуллін, Т. Колишева); емоційного інтелекту (І. Бичкова, М. Зайднер (M. Zeidner), Д. Люсін (D. Lusin), Дж. Меттьюс (G. Matthews)); емпатії (Л. Надірова); пам'яті (А. Алексєєв, Т. Воронова, О. Смирнов); уваги (Л. Бочкар'єв); вольових якостей (Л. Виготський, А. Лурія); музичних здібностей (Є. Назайкінський, В. Петрушин, Б. Теплов, Ю. Цагареллі); мотивації до навчання (Е. Абдуллін, Н. Гродзенська, А. Маркова, Г. Сухобська); ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності (Є. Бондарєвська, В. Сластьонін, А. Щербакова); творчої професійної позиції

(К. Абульханова-Славська, І. Бех, В. Слободчиков); суб'єктного музично-творчого досвіду (Є. Бондаревська, О. Осницький, М. Холодна); концептуальні основи педагогічної та психологічної діагностики (А. Анастасі (A. Anastasi), Б. Бітінас, Л. Бурлачук, Л. Виготський, Н. Голубев, Л. Головей, К. Інгенкамп (K. Ingenkamp), а також В. Аванесов, І. Гутнік, Є. Міхайличев, В. Міхеєв).

**Методологічна основа дослідження** розкрита на філософському, загальнонауковому, конкретно-науковому, методично-процедурному рівнях. На філософському рівні – розуміння діалектичного взаємозв'язку, взаємозумовленості та цілісності явищ об'єктивної дійсності; єдності загального й часткового, історичного й логічного; причин появи нової якості. На рівні загальнонаукової методології – парадигми сучасної професійної музично-педагогічної освіти в умовах глобалізації, інформатизації, інтеграції суспільства; сучасних концепцій гуманізації та гуманітаризації освіти; системного, компетентнісного, технологічного підходів до формування змісту освіти; сучасних теорій педагогічної діяльності щодо пізнання, систематизації та моделювання процесів і явищ в освіті; положення про особистість як найвищу цінність суспільства, її діяльність і спілкування як основні чинники розвитку, про сутність пізнання та активності суб'єкта в освітньому процесі. На рівні конкретно-наукової методології – науковий тезаурус дослідження; наукові підходи: системний, компетентнісний, особистісно-діяльнісний, індивідуальний, технологічний, кваліметричний; теоретичні положення педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва; закономірності та принципи такої діяльності. На методично-процедурному рівні – компоненти педагогічної діагностики для дослідження якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва; організаційно-методичне забезпечення педагогічного діагностування (інструментарій, форми, види, технології).

З огляду на це, основою **концепції дослідження** є сукупність методологічних і теоретичних положень, що визначають стратегію модернізації професійної освіти майбутніх учителів музичного мистецтва з метою діагностування її якості, що здійснюється шляхом впровадження системи педагогічної діагностики задля

формування соціально-професійної компетентності випускника факультету мистецтв університету як критерію якості його освіти.

Концепція дослідження ґрунтується на трьох взаємопов'язаних концептах, що сприяє реалізації провідної ідеї.

Методологічний концепт відображає взаємозв'язок і взаємодію різних підходів до концептуалізації теоретичних і методичних засад педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва:

– системний підхід дає змогу розглянути професійну освіту майбутніх учителів музичного мистецтва в межах освітнього процесу факультету мистецтв університету як педагогічну систему, що представлена структурними та функціональними компонентами; обґрунтувати ключові поняття дослідження: якість структурних компонентів освітнього процесу на трьох рівнях (потенційному, процесуальному, результативному); соціально-професійну компетентність випускника як комплекс компетенцій/компетентностей, здійснити їхню класифікацію; компоненти та систему педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва. Завдяки системному підходу особистість студента розглядається як центр системи педагогічної діагностики, що свідчить про її гуманітарність, як цілісна, динамічна, унікальна, складна система, що саморозвивається та має потенційні здібності до самовдосконалення, самоуправління, самонавчання, самодіагностування;

– компетентнісний підхід сприяє визначенню рівня соціально-професійної компетентності випускника як результату освіти майбутніх учителів музичного мистецтва;

– особистісно-діяльнісний підхід дає можливість проаналізувати сутність особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва як суб'єкта професійної діяльності, в якого завдяки внутрішній та зовнішній активності формується соціально-професійна компетентність;

– індивідуальний підхід дає змогу діагностувати індивідуально-психологічні особливості студентів як суб'єктів музично-педагогічної діяльності, що допомагає

створити умови для підтримання індивідуальної траєкторії навчання, максимального розвитку кожного студента;

– технологічний підхід, завдяки чітко визначеній послідовності кроків, уможлиблює розроблення та впровадження технології діагностування спеціалізовано-професійних виконавських компетенцій;

– кваліметричний підхід дозволяє здійснити оцінювання якості освіти студентів, освітнього процесу; оцінити динаміку рівнів сформованості спеціалізовано-професійних виконавських компетенцій та соціально-професійної компетентності випускника.

Теоретичний концепт охоплює теоретичні засади (формулювання й уточнення змісту основних понять) і передбачає: аналіз концептуальних положень теорії й методології якості; визначення об'єктів діагностування (студентів і студентських груп, випускників, освітнього процесу); обґрунтування концептуальних засад педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах університету, визначення її компонентів, дослідження закордонного досвіду діагностування якості освіти учителів музики.

Технологічний концепт передбачає розроблення та реалізацію системи педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва та впровадження її в освітній процес університету; реалізацію організаційно-методичного забезпечення.

**Методи дослідження:** *теоретичні* – історико-педагогічний аналіз, порівняння, систематизація, узагальнення досліджень проблеми педагогічної діагностики; аналіз нормативної документації щодо вимог до професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва (ОКХ, ОПП, навчальні плани та програми); аналіз, систематизація, порівняння, конкретизація теоретичного матеріалу, світової та вітчизняної практики з оцінювання якості освіти; теоретичний аналіз, порівняння, аналогія, узагальнення, класифікація джерел із метою визначення професійних компетенцій майбутнього вчителя музичного мистецтва, соціально-професійної компетентності випускника, як комплексу компетенцій/компетентностей; теоретичний і порівняльний аналіз, структурування,

узагальнення, моделювання з метою конкретизації базових понять для обґрунтування концепції та системи педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва, визначення її компонентів; комплексний аналіз інструментарію діагностування для розроблення організаційно-методичного забезпечення педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва; *емпіричні* – спостереження за діяльністю студентів; опитування, анкетування, інтерв'ювання, тестування, проведення бесід, вивчення продуктів діяльності, виконання творчих завдань, оцінювання концертних виступів, застосування психодіагностичних методик, контент-аналізу та педагогічного моніторингу, експертних оцінок із метою визначення рівня сформованості соціально-професійної компетентності випускника; самодіагностування студентами власних досягнень; педагогічний експеримент щодо підтвердження ефективності системи педагогічної діагностики для оцінювання та впливу на якість освіти майбутніх учителів музичного мистецтва; *математичної статистики* – метод статистичної обробки даних (визначення середнього значення, дисперсії, середнього квадратичного відхилення, медіани, моди) для кількісного та якісного аналізу результатів дослідження; відображення результатів експерименту в графічних формах і таблицях.

**Експериментальною базою дослідження** став факультет мистецтв Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Упровадження інструментарію педагогічної діагностики відбувалося на кафедрі мистецької педагогіки та хореографії факультету мистецтв Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, кафедрі теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв Луганського національного університету імені Т. Г. Шевченка, кафедрі педагогіки факультету початкового навчання Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського, кафедрі музики та образотворчого мистецтва педагогічного факультету Ізмаїльського державного гуманітарного університету, кафедрі музично-інструментальної підготовки вчителя факультету іноземної філології та музичного мистецтва Комунального закладу «Харківська гуманітарно-



педагогічна академія». Усього дослідженням було охоплено 844 студенти, 68 викладачів і 19 представників керівного складу факультетів мистецтв.

**Наукова новизна одержаних результатів** дослідження полягає в тому, що:

– *вперше*: обґрунтовано компоненти педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва (структурні – мета, напрями та види, інструментарій, педагогічний діагноз, об'єкти й суб'єкти діагностування) та функціональні – проектувальний (завдання, функції), конструктивний (добір змісту інформації, індивідуально-психологічних особливостей, міжособистісних стосунків, що мають діагностуватися, розроблення тестів; визначення критеріїв та показників; добір методів і методик діагностування); організаційний (організація взаємодії студента з діагностуючим, форми організації); комунікативний (взаємини суб'єктів діагностування); гностичний (аналіз і самоаналіз результатів діагностування, стратегія навчальної діяльності); рефлексивний (корекція та стратегія навчальної діяльності); обґрунтовано систему педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва (блоки системи: цільовий, концептуальний, структурно-змістовий, процесуальний, результативний); визначено критерії ефективності системи на процесуальному (критерії якості компонентів освітнього процесу) та особистісному (сформованість соціально-професійної компетентності випускника) рівнях; розроблено організаційно-методичне забезпечення педагогічної діагностики та технологію діагностування спеціалізовано-професійних виконавських компетенцій; обґрунтовано трьохрівневу соціально-професійну компетентність випускника як об'єкт діагностування; визначено співвідношення між поняттями «компетенція» й «компетентність» згідно з ДСТУ ISO 9000–2001, здійснено їхню класифікацію; визначено співвідношення між компетенцією та її складниками (знання, уміння, цінності, особистісні якості); обґрунтовано та визначено професійні компетенції майбутнього вчителя музичного мистецтва, індивідуально-психологічні особливості студентів як суб'єктів музично-педагогічної діяльності;

– *удосконалено*: методи діагностування, представлення результатів діяльності студентів для визначення якості освіти; зміст і структуру занять із музично-

інструментальних дисциплін («Основний музичний інструмент», «Концертмейстерський клас», «Ансамбль») шляхом проведення тестування; зміст і рівні сформованості професійних компетенцій майбутніх учителів музичного мистецтва;

– *подальшого розвитку набули*: періодизація педагогічної діагностики в контексті її історичного розвитку; зміст аспектів якості музично-педагогічної освіти; принципи та закономірності педагогічної діагностики; алгоритм побудови педагогічного діагнозу; інструментарій педагогічного діагностування, критерії ефективності педагогічних систем.

**Теоретичне значення результатів дослідження** полягає в тому, що класифіковано базові поняття дослідження за трьома групами: до першої групи увійшли поняття, що розкривають теоретичні й методичні засади професійної освіти майбутніх учителів музичного мистецтва; другу групу склали поняття, що характеризують якість освіти майбутніх учителів музичного мистецтва; до третьої групи увійшли поняття, що визначають об'єкти діагностування; уточнено теоретичну сутність поняття «якість освіти майбутніх учителів музичного мистецтва», що є контекстною категорією в структурі поняття «якість вищої освіти» й соціально обумовленою багатокomпонентною системою, регламентованою нормативно-законодавчими актами й соціальними замовниками, спрямованою на задоволення запитів майбутніх учителів музичного мистецтва, споживачів, роботодавців і суспільства загалом, що визначає послідовне й ефективне формування системи компетенцій/компетентностей випускників; теоретично обґрунтовано зміст поняття «педагогічна діагностика якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва», що є цілеспрямованим, організованим, регулярним, керованим процесом, який відбувається у два етапи: перший – спрямований на отримання випереджальної інформації про рівень сформованості компетенцій, індивідуально-психологічних особливостей студентів, взаємин у групах, що підтверджує або не підтверджує якість структурних компонентів освітнього процесу, другий – передбачає визначення сформованості соціально-професійної

компетентності випускників під час державної атестації як відповідності стандарту освіти.

**Практичне значення одержаних результатів** полягає в тому, що розроблено та впроваджено в практику університетів систему педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва; у варіативну частину навчального плану підготовки бакалаврів за спеціальністю 6.020204 «Музичне мистецтво» спецкурс «Теоретичні й методичні основи педагогічної діагностики», що містить навчальні й робочі програми, матеріали для лекцій і практичних занять, завдання для самостійної роботи, матеріали для контролю знань, індивідуальні навчально-дослідні завдання, бібліографічні покажчики. Зміст нормативних дисциплін підготовки бакалавра за спеціальністю 6.020204 «Музичне мистецтво – «Основний музичний інструмент (фортепіано)», «Додатковий музичний інструмент» і дисциплін варіативної частини циклу підготовки – «Ансамбль», «Концертмейстерський клас» доповнено матеріалами для самостійної роботи студентів на основі навчально-методичних матеріалів «Тести та тестові завдання для діагностики та самодіагностики теоретичної підготовки студентів із дисципліни «Основний музичний інструмент (фортепіано)»; теоретичними положеннями та висновками монографії «Теоретико-методичні засади педагогічної діагностики якості вищої музично-педагогічної освіти», навчально-методичного посібника «Педагогічна діагностика в системі наукового знання» для викладачів і студентів вищих навчальних закладів.

Матеріали дослідження можуть бути використані викладачами в процесі розробки навчальних планів, робочих програм, інноваційних проєктів, а також в освітньому процесі університетів під час проведення лекцій, семінарів, практикумів, індивідуальних занять для оновлення їх змісту із метою підвищення якості навчання, виховання та розвитку студентів; керівниками структурних підрозділів факультетів мистецтв для визначення якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва.

Результати дослідження **впроваджено** в навчально-виховний процес Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

(довідка № 01/10–131 від 16.02.2015), Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» (довідка № 01–12/173 від 12.02.2015), Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (довідка № 199 від 12.02.2015), Луганського національного університету імені Т. Г. Шевченка (довідка № 622 від 16.02.2015), Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (довідка № 287 від 15.12.2014), Ізмаїльського державного гуманітарного університету (довідка № 1–7/1 від 05.01.2015).

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення дослідження викладено в доповідях на наукових конференціях різних рівнів: *міжнародних* – «Інтеграція науки та методики освіти у підготовці майбутніх фахівців в умовах Болонського процесу» (Ялта, 2011); «Педагогіка та психологія: сучасні проблеми та перспективи розвитку» (Київ, 2012); III наукового форуму «Современные тенденции в педагогическом образовании и науке Украины и Израиля: путь к интеграции» (Университетский центр Ариэль в Самарии, Ravgon, 2012); «Актуальні питання педагогічних і психологічних наук в ХХІ столітті» (Одеса, 2012); «Педагогіка та психологія: наука, освіта, інновації» (Львів, 2012); *Vmda a vznik* – 2012/2013 – *Dil 21. Pedagogika*: (Чехія, Прага, 2013); Матеріали за 9-а междунар. научн. практичн. конференц. «Психология и социология. Музыка и живот» (Болгария, Софія, 2013); «Час мистецької освіти» (Харків, 2013); «Проблемы модернизации образовательного процесса в школе и вузе. Традиции и инновации в педагогике начальной школы» (Симферополь, 2013); «Час мистецької освіти» (Харків, 2014); «Деятельностная теория учения: современное состояние и перспективы» (Москва, 2014); *всеукраїнських із міжнародною участю* – «Педагогічні традиції та інновації в сучасному освітньому просторі» (Мукачеве, 2013); «Педагогічні традиції та інновації в сучасному освітньому просторі» (Донецьк, 2013); «Педагогічні традиції та інновації в сучасному освітньому просторі»: (Мукачеве, 2015); *всеукраїнських* – дистанційній «Професійний розвиток викладача музичного мистецтва: традиції, новації, перспективи» (Київ 2011); «Сучасна освіта в умовах реформування: проблеми, теорія, практика» (Харків, 2011); «Придніпровські соціально-гуманітарні читання» (Запоріжжя, 2012); «Досягнення соціально-гуманітарних наук в сучасній

Україні» (Дніпропетровськ, 2012); «Придніпровські соціально-гуманітарні читання» (Кіровоград, 2012); всеукраїнському науково-педагогічному семінарі «Розвиток науково-технічної та художньо-естетичної творчості молоді» (Херсон, 2013); «Мистецька освіта в Україні : проблеми теорії і практики» (Київ, 2014); «Психолого-педагогічне забезпечення професійної підготовки фахівців технічного, економічного та гуманітарного профілю» (Херсон, 2014); «Українська наука і освіта в ХХІ столітті: погляд молоді» (Харків, 2014).

Результати дослідження обговорювались на засіданнях кафедри теорії і методики професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (2011–2014).

**Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук** на тему «Формування творчої уяви майбутніх педагогів-музикантів» (спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти) була захищена у 2008 році. Матеріали кандидатської дисертації в тексті докторської дисертації не використовувалися.

**Публікації.** Основні наукові положення дисертаційного дослідження опубліковано в 54 наукових і навчально-методичних працях, зокрема: 1 монографії, 3 навчально-методичних виданнях (посібник, науково-методичні матеріали, програма), 23 статтях у наукових фахових виданнях України, 4 статтях у закордонних фахових виданнях, 23 публікаціях у збірниках матеріалів і тезах конференцій. Загальний обсяг публікацій становить 51,21 у.д.а.

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертація складається зі вступу, шести розділів, висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел (812 найменування, серед них 63 – іноземними мовами), додатків на 83 сторінках. Загальний обсяг дисертації – 577 сторінок, із них основного тексту – 419 сторінок. Робота містить 9 таблиць і 15 рисунків в основному тексті та 62 таблиці й 16 рисунків у додатках.

# РОЗДІЛ 1

## НАУКОВИЙ ТЕЗАУРУС ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У розділі досліджено професійну музично-педагогічну освіту майбутніх учителів музичного мистецтва, схарактеризовано якість освіти майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах університету, обґрунтовано соціально-професійну компетентність випускника як об'єкт діагностування й індивідуально-психологічні особливості студентів як суб'єктів музично-педагогічної діяльності.

### **1.1. Професійна музично-педагогічна освіта майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах університету**

Дослідження професійної музично-педагогічної освіти майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах університету потребує формування наукового тезаурусу якості професійної освіти майбутніх учителів музичного мистецтва і передбачає проведення добору, аналізу, систематизації, узагальнення понять, вибудовування їх реальних моделей [614, с. 304]. Методика формування наукового тезаурусу неперервної педагогічної освіти запропонована С. Сисоєвою. Положення методики ми беремо за основу дослідження якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва, що передбачає «оцінку різних підходів щодо виділення і упорядкування базових понять фундаментального або прикладного дослідження. На конкретно-практичному рівні на основі словникового і контекстного аналізу різних дефініцій дослідник має дати відповідь на питання: якими є ознаки пересічних понять, які увійдуть у тезаурус наукового дослідження» [614, с. 92]. Відповідно, до першої групи понять дослідження відносимо ті, що характеризують професійну освіту майбутніх учителів музичного мистецтва; другу групу складають поняття, що визначають якість освіти майбутніх учителів музичного мистецтва; до третьої групи включено поняття, що розкривають об'єкти

діагностування як певні системи з позицій моделювання, в яких розкрита ієрархія основних параметрів діагностування (див. Рис. 1.1).



Рис.1.1. Тезаурус наукового дослідження якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва.

Розглянемо основні поняття щодо професійної освіти майбутніх учителів музичного мистецтва.

Серед науковців та законодавців відсутній єдиний підхід до визначення поняття «освіта». У Законі України «Про освіту» це поняття визначається як основа інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави. Її метою є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями [234]. Також визначено поняття «система освіти», що складається із навчальних закладів, наукових, науково-методичних і методичних установ, науково-виробничих підприємств, державних і місцевих органів управління

освітою та самоврядування в галузі освіти.

У Законі України «Про вищу освіту», це поняття розглядається як «сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей» [233].

Вивчення історико-філософського аспекту поняття «освіта» свідчить про його модифікацію у часі. У дослідженнях, присвячених проблемі філософії освіти, відзначено, що освіта – справжнє історичне поняття. Це дозволяє розглядати дану категорію як «процес творення, створення людини відповідно до образу, певного ідеалу, що складається залежно від усієї сукупності умов і передумов соціокультурного історичного розвитку суспільства» [713, с.7].

У наукових розвідках авторів минулого і сучасних дослідженнях прослідковуються спроби не тільки до осмислення існуючих систем освіти, але й до формулювання їх вищих цінностей та ідеалів (Аристотель [44], Я. Коменський [294], Платон [462], Ж.-Ж. Руссо [583] та ін.). Я. Коменський вважав головною метою освіти формування «людини знаючої» [294, с.185]. Однак, при вирішенні цього завдання не можна не враховувати те, що освіта також має готувати людину до життя та впродовж життя.

Концептуальні засади вищої освіти в Україні досліджували сучасні філософи В. Андрущенко [35], Т. Андрущенко [31], В. Бех [74], М. Култаєва [442], В. Кремень [312] та ін. Дослідники розглядають вищу освіту як поліфункціональне явище, призначення якого полягає у передачі інформації, засвоєнні знань, формуванні вмій і навичок, вихованні загальнолюдських якостей, а також відтворенні духовності, розвитку здібностей людини до самореалізації й самоактуалізації на основі добору цінностей, змістів, світоглядних позицій.

Сучасні науковці по-різному визначають поняття «освіта». У дослідженні Б. Гершунського надано аспектний поділ поняття, де виокремлено чотири підходи до його змістового трактування: освіта як цінність; освіта як система; освіта як процес; освіта як результат [156, с.132]. Аспектний поділ поняття «освіта» не означає порушення його цілісності. В. Огнев'юк розглядає освіту як суб'єкт-



суб'єкту взаємодію, як цінність, як єдність мети й результатів освіти, що виявляються в особистості людини як її результату [471, с.9]. І. Зайченко вважає, що освіта, це досить складне і багатоаспектне поняття, це процес і результат засвоєння людиною систематичних знань, умінь і навичок, розвиток розуму та почуттів, формування світогляду та пізнавальних інтересів, а також це суспільно організований і нормований процес (і його результат) постійної передачі попередніми поколіннями наступним соціально значущого досвіду, який в онтогенетичному плані становлення особистості є її генетичною програмою і соціалізацією [231, с.78]. В. Ягупов вважає, що освіта – це водночас і процес, і результат засвоєння учнями певних систематизованих знань, навичок і вмінь, формування наукового світогляду, моральних та інших якостей, розвитку творчих сил і здібностей [740, с.214]. Н. Бордовська розглядає освіту як спосіб входження людини у світ науки і культури, де культура є передумовою і результатом освіти людини; як систему; як процес навчання і виховання. Поняття «освіта», на думку вченої «пов'язане з поняттям культури й позначає в остаточному підсумку специфічний людський спосіб перетворення природних задатків і можливостей» [97, с.59]. На думку В. Краєвського, є два підходи до розуміння поняття «освіта»: як суспільне явище і як педагогічний процес. З погляду суспільних функцій освіта є засобом передачі соціального досвіду наступним поколінням. Стосовно людини, яку навчають і виховують, освіта – це засіб розвитку її особистості [308, с.35].

Наведені дефініції зосереджують увагу на таких значеннях освіти як:

- освіта як культурна цінність, що має особистісний зміст і є мотивом діяльності людини;
- освіта як відкрита система, що прагне до самопізнання (рефлексії), кількісного й якісного збагачення;
- освіта як педагогічний процес, що має особистісне і соціальне значення;
- освіта як результат, що визначає рівень компетентності студента у майбутній професійній діяльності.

Для нашого дослідження особливу значущість має положення про те, що стратегія освіти пов'язана з культурою, з формуванням творчих особистостей, які вміють самореалізуватися в усіх сферах життєдіяльності. Це пояснюється тим, що оволодіння професією вчителя музичного мистецтва, безпосередньо пов'язано із розвитком особистості засобами мистецтва, яке впливає, з одного боку, на духовну культуру людини, а з іншого – на реалізацію її творчих здібностей.

Професійна освіта майбутніх учителів музичного мистецтва відбувається в межах вищої освіти України, стратегічні напрями якої в XXI столітті обумовлені прийняттям низки законів та законодавчих актів: Закони України «Про освіту» (1991); «Про вищу освіту» (2014); Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013); Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» (2011); «Методичних рекомендацій з розроблення галузевих стандартів вищої освіти (компетентнісний підхід)» Інституту інноваційних технологій і змісту освіти МОН України (2013). Вихідні концептуальні положення професійної освіти майбутніх учителів музичного мистецтва ґрунтуються на висновках Концепції гуманітарного розвитку України на період до 2020 року (2012); Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах та Комплексної програми художньо-естетичного виховання в загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах (2004); Плану дій щодо поліпшення якості художньо-естетичної освіти на 2009-2012 роки (2009).

Базовим поняттям професійної освіти вчителя музичного мистецтва є поняття «музично-педагогічна освіта», окремі аспекти якої розглядаються в низці сучасних педагогічних досліджень.

У сучасних музичній, педагогічній енциклопедіях та філософському енциклопедичному словникові не має визначення цього терміна. За часів Радянського союзу підготовка вчителів музики здійснювалась на музично-педагогічних факультетах педагогічних інститутів, що були відкриті в усіх союзних республіках.

Термін «музично-педагогічна освіта» використовується у сучасній

практичній діяльності й наукових дослідженнях, що вивчають професійну підготовку вчителів музики: «Незважаючи на те, що термін «музично-педагогічна освіта» набув поширення в науковому середовищі та практичній діяльності з підготовки вчителів музики, сутність цього поняття дотепер не розкрито» [702, с. 46]. Ми погоджуємося з думкою В. Черкасова про те, що, по-перше, у науковій літературі поняття «музично-педагогічна освіта» пов'язане з певним типом навчально-виховного закладу, що здійснює музично-педагогічну підготовку майбутнього вчителя музичного мистецтва; по-друге, певну групу досліджень становлять праці, в яких поняття «музично-педагогічна освіта» використовується стосовно обсягу знань, умінь та навичок, що набувають майбутні вчителі музичного мистецтва в спеціальних навчальних закладах. Такий підхід до розкриття сутності цього поняття не суперечить загальноприйнятому визначенню педагогічної категорії «освіта» як системи знань, умінь та навичок, що їх опановують студенти відповідно до мети навчання [702, с. 47].

Теоретичний аналіз досліджень А. Растригіної [563]; О. Ростовського [577]; В. Черкасова [702] дозволив зупинитися на деяких визначеннях музично-педагогічної освіти. Так, Н. Терентьева вважає, що вища музично-педагогічна освіта є показником духовного стану суспільства, принциповим фактором його гуманізації. Музично-педагогічну освіту вчена визначає, як процес і результат духовно-практичного опанування творчо-гуманістичними функціями музики, спрямований на оптимізацію особистості в усім багатстві проявів її ціннісних позицій, дієво-естетичного відношення до культури й суспільства [663, с. 7].

О. Ростовський визначає музично-педагогічну освіту як процес і результат духовно-практичного осягнення перетворювальних та гуманістичних функцій музики, що спрямовані на розвиток особистості майбутнього вчителя в усьому багатстві проявів її ціннісних ставлень до явищ художньо-естетичної культури, до суспільства в цілому [577, с. 5].

А. Растригіна вважає, що музично-педагогічна освіта має формувати не тільки професійного музиканта, а й особистість, що володіє засобами пізнання себе та

навколишнього світу й здатна до повноцінної професійної та особистісної самореалізації [563, с. 9].

В. Черкасов визначає музично-педагогічну освіту як процес і результат підготовки на музично-педагогічних факультетах особистості майбутнього вчителя, який володіє сучасними педагогічними технологіями, загальнонауковими, психолого-педагогічними та спеціальними знаннями, вміннями й навичками, що допомагають реалізувати свій творчий потенціал засобами педагогічної, науково-дослідної та музично-просвітницької діяльності, для формування духовної культури молоді на основі ціннісних орієнтирів, набутих суспільством [702, с. 49].

Можна зауважити, що відсутня одностайної думки про визначення поняття «музично-педагогічна освіта». Більшість науковців розглядають її як процес і результат підготовки фахівців музично-педагогічного профілю, які мають володіти: по-перше, професійно-педагогічними навичками та вміннями на основі опанування знаннями з дисциплін загальнонаукового, психолого-педагогічного та спеціального спрямування; по-друге, професійно-орієнтованою методикою та педагогічними технологіями; по-третє, виконавською майстерністю, що передбачає отримання умінь та навичок доносити зміст музичних творів до учнів різного віку та дає можливість отримати особистісний емоційно-ціннісний досвід й долучитися до творчої діяльності. Результатом освіти майбутніх учителів музичного мистецтва стає самостійна, здатна до саморозвитку та повноцінної професійної й особистісної самореалізації особистість.

Визначення поняття «музично-педагогічна освіта» потребує розгляду її як системи, що реалізується в освітньому процесі інститутів та факультетів мистецтв університетів (педагогічних та класичних). Функціонування системи професійної музично-педагогічної освіти на рівні освітнього процесу факультету координують зовнішні та внутрішні підсистеми й елементи різних рівнів:

- підсистема законодавчо-нормативних актів;
- підсистема освітнього процесу;
- підсистема керівництва навчальним процесом;
- підсистема ресурсного забезпечення.

Підґрунтям організації та реалізації освітнього процесу факультету мистецтв є підсистема законодавчо-нормативних основ, що включає Закони України, нормативні документи та інші законодавчі акти, що є її елементами (наведено раніше). Зазначимо, що системоутворюючим є Державний стандарт за спеціальністю 6.020204 Музичне мистецтво, напряму підготовки 0202 Мистецтво. Підсистема законодавчо-нормативних актів є зовнішньою стосовно підсистеми освітнього процесу факультету мистецтв.

Підсистема освітнього процесу включає дві інші підсистеми – управлінську та ресурсного забезпечення і поєднує суб'єктів навчання (професорсько-викладацький склад, студенти); теоретико-методологічної бази навчання – зміст навчання, цілі й завдання (робочі навчальні програми дисциплін, індивідуальні навчальні плани студентів; навчально-методичні матеріали тощо); засобів педагогічної комунікації. Управлінська підсистема складається з таких елементів – декан, заступники декана, завідувачі кафедр, викладачі, куратори; вчена рада факультету; органи студентського самоврядування. Підсистема ресурсного забезпечення складається з: матеріально-технічної, лабораторної та навчально-практичної баз навчання (див. Рис. 1.2.).

Розглянемо «освітній процес факультету мистецтв» як педагогічну систему.

Найбільш повне й глибоке дослідження проблеми суті й змісту педагогічних систем проведене Н. Кузьміною, яка вважає, що «педагогічну систему можна визначити як безліч взаємозалежних структурних і функціональних компонентів, що підпорядковані цілям виховання, освіти і навчання» [323, с. 10]. У свою чергу, структурними компонентами є основні базові характеристики педагогічних систем, сукупність яких визначає факт їх наявності й відрізняє від усіх інших (не педагогічних систем): педагогічна мета, навчальна і наукова інформація, засоби комунікації, учні, вчителі [323, с. 12].

В окремій педагогічній системі носіями структурних компонентів є люди, в діяльності яких ці компоненти вступають у складні відносини, що сприяє створенню функціональних компонентів педагогічних систем, якими є «стійкі базові зв'язки основних структурних компонентів, що виникають у процесі

діяльності керівників, педагогів, учнів й, завдяки цьому зумовлюють розвиток, удосконалювання педагогічних систем» [323, с. 15]. Визначено п'ять основних функціональних компонентів: 1) гностичний; 2) проектувальний; 3) конструктивний; 4) організаційний, 5) комунікативний.

Як система освітній процес факультету мистецтв складається зі структурних та функціональних компонентів.

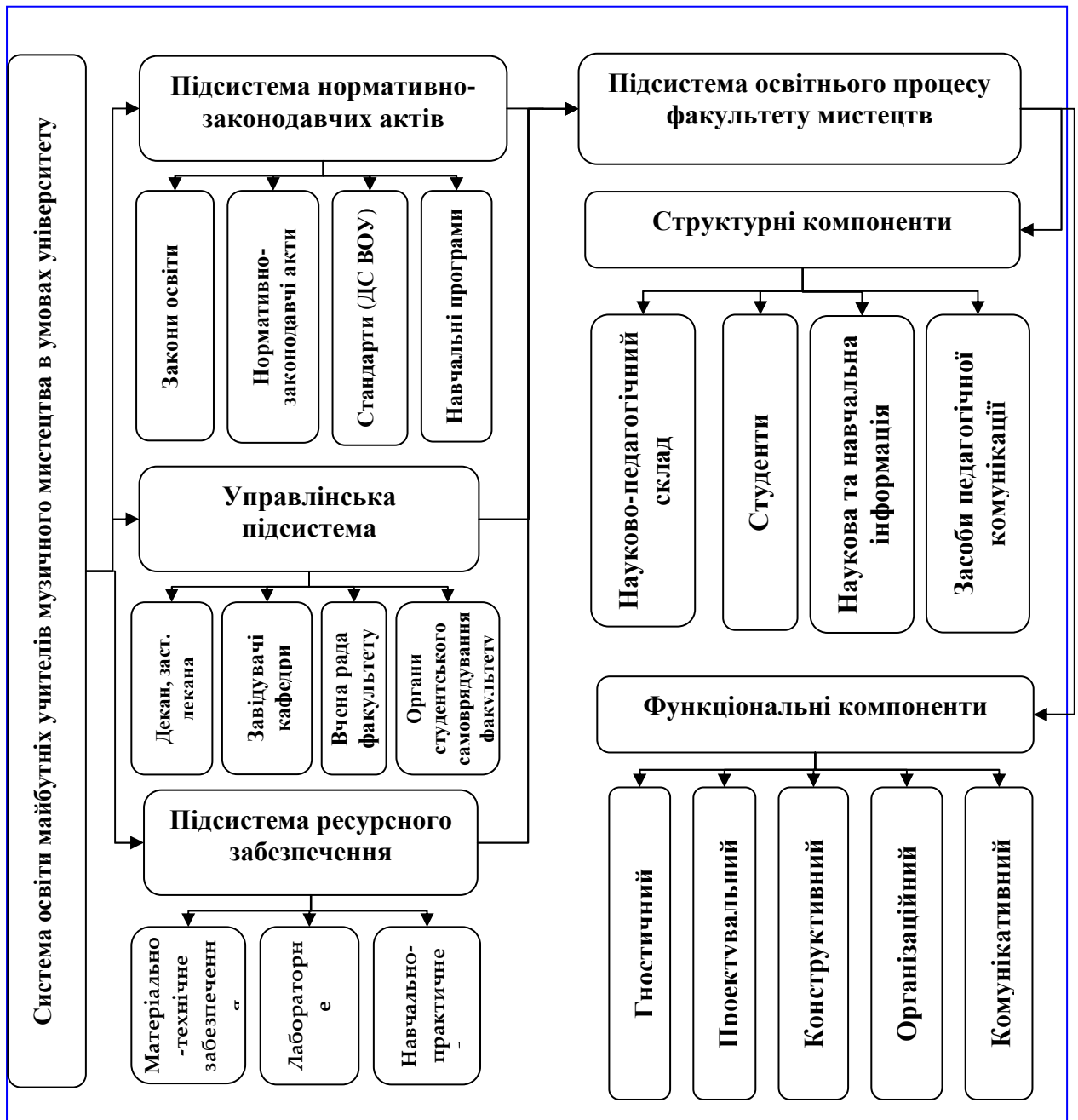


Рис. 1.2. Система професійної освіти майбутніх учителів музичного мистецтва  
Розглянемо структурні компоненти освітнього процесу факультету мистецтв університету.

Кожна система, в силу своєї специфіки, тобто в силу особливих цілей, завдань і функцій характеризується специфічними поняттями. Низка специфічних понять характеризує структурні компоненти освітнього процесу факультету мистецтв як педагогічної системи.

Специфіка музично-педагогічної діяльності є в вирішенні педагогічних завдань засобами музичного мистецтва [44, с. 17]. Ця відмінна риса освіти майбутніх учителів музичного мистецтва впливає на всі її структурні компоненти: «У контексті педагогіки мистецтва воно (мистецтво – разр. О. М.) виступає компонентом змісту освіти, засобом навчання, виховання та розвитку особистості; чинником соціалізації та індивідуалізації особистості, детермінантою її національно-культурної ідентифікації; основою гуманізації сучасної освіти; елементом соціокультурного та естетичного середовища» [484,с.11].

Кожна система створюється з певною метою. *Мета* педагогічної освіти відбиває усвідомлену потребу суспільства в вихованні й навчанні, в підготовці фахівців певної кваліфікації. Мірилом досягнення мети є результат, що акумулюється в особистості випускника, його розвитку як особистості, як суб'єкта професійної діяльності.

Головною метою професійної освіти майбутнього вчителя музичного мистецтва є підготовка компетентного фахівця музично-педагогічного профілю. Цілі професійної освіти майбутнього вчителя музичного мистецтва мають певну ієрархічну будову і функціонують на всіх рівнях системи, що забезпечує поступовий перехід від вимог соціального замовлення на вчителя музичного мистецтва до врахування індивідуальних здібностей студентів. Таким чином, процес цілеутворення реалізується *на трьох рівнях: стратегічному, основному, оперативному.*

Перший рівень цілей (*стратегічний*) відповідає соціальному замовленню держави й суспільства на формування кваліфікованого, компетентного фахівця музично-педагогічного профілю. Реалізація даної мети пов'язана з педагогічною інтерпретацією суспільно-державного замовлення, формуванням комплексу компетентностей майбутніх учителів музичного мистецтва. Другий рівень

(основний) пов'язаний з освітньою метою конкретного типу освітньої установи, факультету, студентів конкретної спеціальності й знаходить своє вираження в цілях навчальних дисциплін, окремих занять. Стратегічна мета диференціюється на основні цілі відповідно до етапів підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва й реалізуються в готовності студента виконувати свої професійні функції, що включає три основні види діяльності студентів:

– навчальну діяльність в її різноманітних академічних формах (лекції, семінари, лабораторно-практичні заняття), за допомогою яких можна будувати контекст майбутньої професійної діяльності.

– квазіпрофесійну діяльність, котра означає відтворення елементів праці педагога-вихователя в умовах вишу, а також певних взаємостосунків між виконавцями у різних ігрових формах, останні моделюють предметний і соціальний зміст майбутньої виховної роботи, її специфічні ознаки.

– навчально-професійну діяльність студентів під час різних видів практики, виконання науково-дослідної роботи, написання рефератів, курсових та дипломних робіт [260,с.15].

Щоденне визначення й вирішення студентами навчальних, практичних і самоосвітніх завдань є *третім рівнем цілей (оперативним)*.

У межах освітнього процесу основний зв'язок характеризує спрямованість «мета-засоби». Отже, необхідно загальне поняття «засоби» визначити специфічними педагогічними й дидактичними поняттями: «навчальний матеріал», «методи» і «технології», «організаційні форми навчання». Поняття «навчальний матеріал» репрезентує сутнісні характеристики наукової і навчальної інформації, а поняття «методи», «технології» та «організаційні форми навчання» характеризує засоби педагогічної комунікації.

Розглянемо сутнісні характеристики *наукової та навчальної інформації*, що є змістом освіти майбутніх учителів музичного мистецтва.

На думку С. Смирнова, поняття «зміст освіти» включає низку компонентів, до яких автор відносить: когнітивний досвід особистості, досвід практичної діяльності, досвід творчості й досвід відносин особистості. Усі компоненти змісту освіти



взаємозалежні. Уміння без знань неможливі, творча діяльність здійснюється на основі певних знань і вмінь, вихованість припускає знання про ту дійсність, до якої встановлюється те або інше відношення, про ту діяльність, яка викликає ті або інші емоції, передбачає поведінкові навички й уміння [623, с.188].

С. Сафонцев вважає, що «організація якісного освітнього процесу припускає дотримання великої кількості обов'язкових умов, які носять кваліметричний характер. Найважливішим з них є можливість порівняння реальних результатів навчання, що виявляються в зміні рівнів досягнень учнів, з вимогами освітніх стандартів. Крім того, необхідно контролювати відповідність робочих програм, складених викладачами за кожною навчальною дисципліною, з вимогами того ж освітнього стандарту, а також дотримання встановленого ліміту навчального часу, що приділяється на вивчення кожного предмета». Науковець зауважує, що «для результативної роботи діагноста необхідна розвинена методологія освітньої кваліметрії з розробленими критеріями й нормами оцінювання, як досягнень учнів, так і якості освітнього процесу в цілому. Створити її можна лише в результаті теоретичного аналізу основних характеристик освітнього процесу» [595, с.83].

Основні положення до структурування змісту музично-педагогічної освіти визначено у дослідженнях О. Олексюк [375], Г. Падалки [494], Т. Пляченко [519], Н. Сегеди [599] та ін.

О. Олексюк вважає, що зміст музичної освіти виявляється в єдності трьох блоків: 1) оцінного усвідомлення життєвих явищ мистецтва; 2) творчої позиції; 3) розвинутого асоціативного мислення як основи творчих здібностей, згідно з теорією естетичного виховання Б. Неменського. Вони утворюють і зміст сучасної музичної освіти – зорієнтованої на виховання та педагогічно виправданої системи музичних знань, навичок та умінь, яка виступає в єдності з досвідом музично-творчої діяльності. Вчена стверджує, що зміст музичної освіти має включати [378, с. 86-87]: вивчення різних пластів музичної культури: фольклор, духовна музика, класика та твори сучасних композиторів (як основи становлення музичної культури); пізнання закономірностей виникнення та розвитку музичного мистецтва на основі інтонаційної, жанрової та стильової природи музики (це сприяє глибокому

відчуванню та осмисленню музики, активізує образне мислення, фантазію тощо); вивчення основних засобів музичної виразності (мелодія гармонія тощо), які дають змогу школярам осягти музичний образ певним складом виражальних засобів та формують емоційно-образне та свідоме сприйняття музики; діяльнісне засвоєння музичного мистецтва через хорове та інструментальне виконавство, композицію та імпровізацію, пластичне інтонування та музичний рух.

Н. Сегеда вважає, що формулювання змісту підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва зумовлено дотриманням основних положень сучасної концепції гуманізації навчання й виховання: визнання пріоритету особистості, її унікальності, безумовне усунення з педагогічної практики методів адміністрування, примусу, авторитаризму; співробітництво всіх суб'єктів педагогічного процесу в розв'язанні навчально-виховних завдань; гуманізація соціального середовища, міжособистісних стосунків у всіх підсистемах педагогічної навчально-виховної системи; широкий культурологічний підхід до вибору навчально-виховних технологій; опора на загальнолюдські й національні духовні цінності; звернення до світового та вітчизняного педагогічного досвіду [599,с.57].

Т. Пляченко визначає та обґрунтовує принципи відбору сучасного змісту освіти майбутніх учителів музики до роботи з учнівськими оркестрами та інструментальними ансамблями: науковості, систематичності й послідовності, доступності, педагогічної доцільності, цілісності, інтеграції знань студентів, єдності теорії і практики, компліментарності (взаємозумовленості), диспативності (відкритості), флуктуації (нестабільності), атракторності (атрактори – мета навчання, кінцевий результат), фрактальності (подібності), єдності інтелектуальної, естетичної і духовних сфер 519, с. 308].

Деякі закордонні дослідники (R. Kearney [782], S. Parness [803]) визначають основні положення змісту музичної освіти, з-поміж яких основним є її фундаментальність. Вони вважають, що музика й навчання музиці реалізують діалог між досвідом, особистістю й колективом, минулим, сьогоднішнім і майбутнім. Музика артикулює розуміння індивідуальності й групи, часу й місця, а також інтегрує досвід і змісти різних контекстів. Фундаментальне значення для музичної

освіти, заснованої на демократичних основах, є використання різних методів роботи й взаємин, змісту знань і репертуару.

Досліджуючи проблему змісту музичної освіти (S. Davis, D. Blair [759], E. Georgii-Hemming, M. Westvall [770], J. Hess [777], L. Green [771]) підсумовують, що популярна музика зайняла певне місце у змісті освіти майбутніх учителів музики. Однак автори застерігають про те, що таке значення популярної музики не може бути єдиним досвідом у музичній культурі студентів, оскільки її жанрова різноманітність, емоційна наповненість не можуть замінити вивчення творів класиків. Продовжують цю точку зору M. Lindgren, C. Ericsson [790], які вважають, що превалювання популярної музики в освіті майбутніх учителів веде до виключення великої кількості музичних переживань і вражень.

Герменевтичний підхід у змісті освіти затверджують P. Fairfield [765], B. Gustavsson [773]. Учені вважають, що сприйняття студентами музичних творів, їх виконання повинні формуватися у певному культурному контексті, який відбиває діалог між індивідуальним і колективним, між текстом і контекстом, на відміну від підходів, які або затверджують розуміння тексту, або контексту. Дослідники стурбовані тим, що студенти не завжди адекватно розуміють зміст музичних творів під час розбору тексту. N. Luhmann, досліджуючи зміст музичної освіти зазначає, що оволодіння професією майбутніми вчителями музики припускає розуміння професійної практики через динамічні зміни в диференціації соціальних систем, швидких суспільних зрушень, збільшення особистісних ризиків і інформаційних перевантажень [792]. F. Nielsen констатує, що в сучасній Данії мультикультурність є істотною рисою змісту навчання вчителів музики, яка виявляється у доборі репертуару, творів для вивчення й слухання [798]. C. Hultberg [778], I. Rikandi [808] та ін. досліджують питання компетенцій майбутніх учителів музики. Учені вказують на такі компетенції як: педагогічна; ансамблева; концертмейстерська тощо. Особливу увагу дослідники приділяють педагогічній компетенції, яка є центральною темою музичної педагогічної освіти у всіх країнах Північної Європи, метою якої є формування у студентів практичних умінь на основі вивчення педагогіки й вікової психології.

Також відзначається прагнення до включення більшої кількості компетенцій для розширення можливостей учителів музики, як професіоналів, на прикладі виконавської компетенції.

Однією з тенденцій існування сучасної освіти майбутніх учителів музичного мистецтва є *стандартизація*, що передбачає розробку та впровадження стандартів, проведення державного нагляду за їх виконанням.

Стандартизація вищої педагогічної освіти необхідна для створення єдиного педагогічного простору, завдяки якому забезпечується єдиний рівень освіти, що здобувають студенти в освітніх установах різних типів. Уведення стандартів дозволяє вилучити стихійність з процесу розробки системи критеріїв якості освіти, підвищити об'єктивність та інформативність контролю. Зміст освіти майбутніх учителів музичного мистецтва визначає освітньо-професійна програма (ОПП), що встановлює нормативну частину змісту навчання, інформаційний обсяг і визначає: цикли підготовки; розподіл змісту програми підготовки фахівця та максимальний навчальний час за циклами підготовки; систему змістових модулів; систему блоків змістових модулів; рекомендований перелік навчальних дисциплін. На основі ОПП визначається освітньо-кваліфікаційна характеристика випускника (ОКХ), де описані виробничі функції, типові завдання діяльності та уміння щодо вирішення типових завдань діяльності; здатності вирішувати проблеми і задачі соціальної діяльності та уміння, що є відображенням наявності цих здатностей; вимоги до професійного відбору; до системи знань, умінь і навичок; до особистісних якостей абітурієнта; протипоказання; до державної атестації випускників. Для спеціальності «Музичне мистецтво» рекомендованими дисциплінами є: «Основний музичний інструмент», «Хорове диригування», «Постановка голосу», «Історія української та зарубіжної музики», «Гармонія», «Сольфеджіо», «Методика музичного виховання» тощо. Їх сукупність забезпечує фундаментальну підготовку випускника відповідно вимог кваліфікаційної характеристики й становить ядро освітньої програми підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Важливою складовою сучасної освітньої парадигми є *інновації*. В освіті майбутніх учителів музичного мистецтва вони є однією з характерних рис змісту

освіти й спрямовані на задоволення потреб ринку праці в спеціалістах музично-педагогічного профілю. Характерною ознакою сучасного змісту освіти майбутніх учителів музичного мистецтва стають факультети, що вводять спеціалізації, актуальні для одержання вмінь і навичок, відповідних до нових умов діяльності («Режисура музично-освітніх шкільних заходів», «Хореографія», «Практична психологія», «Регент церковного хору», «Аудіо-мейкінг» тощо). Введення нових спеціалізацій і дисциплін передбачає з погляду інноваційного потенціалу модифікацію вже відомого й прийнятого, пов'язану з удосконаленням освітньої програми, навчального плану й інших складових змісту освіти. У той же час, уведення інновацій не має порушувати цілісність відображення в змісті освіти завдань підготовки вчителя музичного мистецтва.

До *засобів педагогічної комунікації* відносяться організаційні форми й методи педагогічного впливу, що дозволяють відносно певного контингенту студентів реалізовувати цілі даної педагогічної системи. До них належать як засоби навчання, так і засоби спілкування, а саме: особливості взаємодії викладача й студента на музично-інструментальних, вокально-хорових дисциплінах; стилі спілкування; специфічні організаційні форми й методи педагогічного впливу на індивідуальних заняттях.

Засоби педагогічної комунікації в освітньому процесі факультету мистецтв передбачають відкритість *суб'єкт-суб'єктної взаємодії* викладача й студентів.

Проблема «взаємодії» є предметом дослідження у багатьох наукових працях (Г. Андрєєв [25], Є. Ільїна [253], В. Кан-Калік [263], О. Леонтєв [340] й ін.). Досліджуючи взаємодію як психологічну категорію, І. Зимня підкреслює необхідність взаємної дії одного до одного як мінімум двох об'єктів, вчена підкреслює, що кожний з них також перебуває у взаємодії з іншими [242, с. 305]. В. Краєвський уважає, що «гуманізацію освіти у самому загальному плані можна охарактеризувати як побудова відносин учасників освітнього процесу на основі зміни стилю педагогічного спілкування – від авторитарного до демократичного [308, с.40].

Науковці досліджують різні аспекти взаємодії: педагогічну взаємодію

(Ю. Бабанський [54]), виховну взаємодію (Л. Бочкарьов [103]), діалогічну взаємодію (О. Рудницька [581]), міжсуб'єктну взаємодію (В. Горшкова [180]), педагогічну комунікацію (Н. Волкова [136]). З усієї аспектної розмаїтості досліджуваних проявів цього поняття можна виділити його домінуючу ознаку – результатом взаємодії є взаємний характер позитивних змін.

Особливістю засобів педагогічної комунікації на заняттях з музично-інструментальних та вокально-хорових дисциплін є суб'єкт-суб'єктні відносини, що характеризуються більш інтенсивним емоційним спілкуванням, результатом якого є обмін емоційними станами [552, с. 39.]. Ефективним важелем регуляції емоційного аспекту суб'єкт-суб'єктних відносин є оцінка, що відбиває комплексне, цілісне ставлення викладача до діяльності студента. Необхідними умовами для її «прийняття» студентом має бути об'єктивність і доброзичливість.

Практика навчання з музично-індивідуальних та вокально-хорових дисциплін свідчить про те, що у взаємодії студента й викладача як однодумців у процесі створення інтерпретаційної версії музичного твору виявляються риси взаємодії найвищого рівня – співтворчості. Мета такої взаємодії – дати можливість студенту виявити свою індивідуальність, бути добровільним і зацікавленим партнером, однодумцем, рівноправним учасником освітнього процесу, відповідальним за його результати. Організація міжособистісної взаємодії передбачає процес, у центрі якого закладені ідеї співробітництва, довіри, толерантності, емпатії [388; 400]. Особливістю суб'єкт-суб'єктних відносин у освітньому процесі факультету мистецтв університету є формування суб'єктності майбутнього фахівця на індивідуальних заняттях, де відбувається повна взаємодія педагога й студента [581, с. 122].

Особливі вимоги до суб'єкт-суб'єктних відносин в освітньому процесі факультету мистецтв висуваються до їх етико-психологічної основи. У цьому плані важливу роль відіграють *стилі взаємодії*, оскільки тут знаходять вираження: особливості комунікативних можливостей викладача, його творча індивідуальність, досягнутий рівень взаємин; психологічні особливості студентів, їхня мотиваційна сфера, музична підготовка.

Закордонні науковці С. Ferm, G. Johansen [767] досліджуючи спілкування в межах музично-педагогічної освіти, доводять вплив стилів спілкування, стратегій і підходів взаємодії, а також заохочення студентів як значущих факторів, що впливають на глибоке вивчення дисциплін.

Практика свідчить, що продуктивним на заняттях виконавського спрямування є демократичний, ліберально-толерантний стилі спілкування, що передбачає увагу й урахування думок студента, його поглядів. Своєрідну атмосферу індивідуального заняття створює поведінка викладача, його мова, манера спілкування, яка або надихає й мотивує діяльність студента, або відвертає від занять, породжує невпевненість у собі й своїх здібностях, переноситься на всю сферу формування виконавських умінь і навичок, на музично-педагогічну діяльність взагалі. Стиль взаємодії викладача та студента реалізується у *педагогічному супроводі індивідуальної траєкторії навчання студента*.

Розглядаючи особливості *методів та технологій* педагогічного впливу на індивідуальних заняттях, використовуваних у освіті майбутніх учителів музичного мистецтва, необхідно сказати, що дотепер не вироблений єдиний підхід до цієї проблеми.

У мистецькій педагогіці українськими дослідниками запропоновано різні класифікації методів навчання. Досліджуючи методи музичного навчання, О. Олексюк зазначає, що музична педагогіка прагне єдності двох складників: загально-педагогічних методів навчання, які вирішують дидактичні завдання, та методів виховання, які формують ціннісне відношення до буття, оскільки двоюкою є духовно-матеріальна природа музичної мови [478, с. 104]. Науковець визначає чотири підходи до класифікації методів: 1) за джерелом знань; 2) за призначенням; 3) за характером пізнавальної діяльності; 4) за дидактичними цілями – такі методи виконують навчальну, розвивальну, виховну, мотиваційну та контрольну-коригувальну функції [478, с. 104].

О. Олексюк указує на особливу роль загальнодидактичних методів у навчанні музики. Вона зазначає, що: проблемно-пошуковий метод навчає самостійному музичному мисленню через пошук ключових знань про музику та знаходження

невідомого і нового [478, с. 116]; методи розвитку емпатії реалізуються в системі вправ і творчих завдань (імітаційне моделювання – рольова ідентифікація, синестезія – співчуття, синектика – «мозковий штурм», монтаж – художнє синтезування, колаж, «ідеальні типи» – створення культурного контексту, інтерпретація) [478, с. 120-121]; метод творчих завдань дає змогу інтегрувати культурологічну, виконавську, методичну підготовку та об'єднати всі елементи музичного заняття в єдиний процес (синхронічний та діахронічний аналіз твору) [478, с. 123-124].

У розвідках закордонних науковців досліджуються різні методи в освіті вчителів музики. Так, N. Luhmann, відзначає зростаючу потребу у застосуванні технічних засобів [792, с.1047]. Польські науковці також зауважують, що у зміст освіти майбутніх учителів музики інтенсивно впроваджуються інноваційні технології, а саме ІКТ. Спираючись на сучасні технічні засоби, застосовуються *комп'ютерні презентації, авторські мультимедійні навчальні програми*. Однією із форм таких технологій є комп'ютерні презентації, приклади яких демонструють студенти різних вишів у межах проведення спільних проектів. R. Lawrowska зазначає, що під час проведення проекту «Студенти студентам» було проведено низку заходів, присвячених 200-річчю з дня народження Ф. Шопена, де представлено мультимедійні комп'ютерні презентації: «Ф. Шопен на тлі епохи», «Музика Ф. Шопена в образотворчій діяльності Є. Дуди-Грача», «Творчість Ф. Шопена у польському джазі». Проведення таких заходів мало сильний вплив на студентів. Більшість із них у подальшій навчальній діяльності помітно краще були мотивовані і виявили на іспитах кращі результати з музичної підготовки [789, с.66].

Технологія комп'ютерної презентації використовується і в навчальній діяльності. Кожен викладач має можливість створювати власні мультимедійні презентації, які слугують підвищенню привабливості музичних занять і викликають інтерес до музичної освіти [802].

Мультимедійні технології широко застосовуються у межах курсу «сольний спів». На заняттях студенти ознайомлюються з мультимедійним виконанням видатних співаків, відбувається аналіз використання технічних прийомів співу;



використовуються відеозаписи виступів студентів для обговорення з ними їхніх помилок та здобутків. Творчі завдання, які розв'язують студенти під час такої діяльності, сприяють формуванню позитивного ставлення до музичних занять, розвивають їхні музичні інтереси [780].

Е. Georgii-Hemming Eva та В. Kvarnhall у своїй статті розглядають *методи слухання музики*. Вони констатують, що коли говорять, що студенти мають «музичний досвід», зазвичай, мають на увазі гру на інструменті, спів або написання музики. Однак сьогодні слухання музики є однією з основних діяльностей багатьох молодих людей, оскільки завдяки новим технологіям музику можна слухати скрізь [770].

Науковці наполягають на впровадженні активних методів слухання музики під керівництвом викладача, що сприяє адекватному розумінню й вербалізації змісту музики, впровадження музичної практики з підтримки критичної аргументації своїх поглядів, що має сприяти більш точному розумінню й сприйняттю музичних творів. Такими методами автори вважають: повторне прослуховування тих творів, які студенти сприймають як нудні, хаотичні, малоцікаві. Завданням викладача в цій ситуації є спрямований супровід прослуховування студентами, яке може мати різні форми, наприклад, вербалізація своїх вражень, ілюстрація на інструменті, або за допомогою такої програми, як Fruity Loops.

На результати підготовки студентів впливає вибір викладачем *навчальної технології*. Найбільш продуктивними освітніми, науково-дослідними технологіями для функціонування професійної музично-педагогічної освіти є наступні: технологія індивідуального навчання; особистісно-орієнтованого навчання; саморозвитку особистості; пояснювально-ілюстративного навчання; діалогова технологія; супроводу; критичного мислення; розробки навчального проекту; колективного взаємонавчання; тренінгові та операційні технології; нового інформаційного навчання тощо.

Методи педагогічного впливу й технології навчання реалізуються у *специфічних формах організації освітнього процесу*.

Як відомо, А. Хуторський класифікує організаційні форми навчання за ознакою комунікативної взаємодії педагога і учнів (студентів) і поділяє їх на три групи: 1) індивідуальні заняття – репетиторство, тьюторство, менторство, гувернерство, сімейне навчання, самонавчання; 2) колективно-групові заняття – уроки, лекції, семінари, конференції, олімпіади, екскурсії, ділові ігри; 3) індивідуально-колективні заняття – занурення, творчі тижні, наукові тижні, проекти. Такі форми автор відносить до зовнішніх, які виконують інтегруючу роль у поєднанні мети, змісту, методів, засобів навчання, взаємодії вчителя і учнів [591, с. 298].

О. Рудницька зазначала, що у педагогіці існує кілька варіантів диференціації форм навчально-виховної роботи, які ґрунтуються на різних ознаках організації навчального процесу. Найпоширенішою серед них є класифікація, основу якої становить кількість учнів, об'єднаних однією навчально-виховною метою: колективні (урок, лекція), групові (лабораторні, практичні, семінарські заняття), індивідуальні (самостійні роботи, домашні завдання, колоквиуми, педагогічна і виробнича практика) [581, с. 121].

О. Олексюк у сфері музичного мистецтва окреслює ефективні форми за різними критеріями [478, с. 125]: за кількістю учнів, за місцем навчання, за часом навчання, за дидактичною метою, за тривалістю часу навчання.

До форм організації навчання майбутніх фахівців з мистецьких дисциплін за Болонською декларацією, відноситься модульна технологія освіти. Г. Падалка вважає її одним з можливих варіантів доцільної підготовки студентів у системі мистецької освіти, що містить в собі резерви конкретизації і визначення загального змісту вимог у поєднанні з індивідуальними характеристиками тих, хто навчається. Автор визначає підходи до створення модулів: варіативність, адаптивність, мобільність, класифікаційна зорієнтованість, професійна спрямованість [494, с. 238]. Науковець надає характеристику кожному з компонентів.

Отже, функціонування професійної освіти майбутніх учителів музичного мистецтва істотно вирізняється від функціонування інших галузей професійної освіти в силу специфіки організації навчального процесу, заснованого на

проведенні занять з музично-інструментальних та вокально-хорових дисциплін в індивідуальній формі. Свою специфіку мають *колективні художні заняття*. Це форма організації навчальної діяльності з музичними колективами (оркестровий клас, хоровий клас). Зазначимо, що виховання художнього колективу висуває перед викладачем, крім мистецьких та педагогічних, психологічні проблеми, що знаходяться в площині проблем спілкування та керівництва: «Колективне виконання художнього твору вимагає величезного взаєморозуміння та вміння підкорити свої дії єдиній волі диригента або режисера, який відповідає за кінцевий результат творчого процесу [581, с. 317].

*Викладач* є ключовим суб'єктом в системі освіти майбутніх учителів музичного мистецтва, що забезпечує її якість. Н. Сегеда вважає, що зовнішні впливи на студента відбуваються в педагогічному процесі, складовою частиною якого є викладання. У ході цього процесу кожен викладач керується певною системою цілепокладання, тобто всі його дії підпорядковані визначеним у змісті музично-педагогічної освіти й інтеріоризованим навчально-виховним цілям, які мають певну ієрархію та спрямовані на виконання мета-завдання [599, с. 56].

У дослідженнях R. Allsup, H. Westerlund [751], C. Benedict [756] стверджується, що в країнах, де в музичній освіті домінує західний канон, викладач сприймається як авторитет у процесі навчання студентів.

До викладачів у межах музично-педагогічної освіти висуваються такі ж вимоги, як і до викладачів вищої школи взагалі. Вони повинні мати високий рівень навчально-предметної та професійної компетентності. Практика вказує, що на факультетах мистецтв навіть за наявності жорсткої навчальної програми викладач завжди може виявити свій професіоналізм, *корегуючи цілі навчальної програми*, заняття, може знайти варіанти добору репертуару, методів і прийомів навчальної діяльності, що найбільш ефективно сприятимуть становленню індивідуальності студента, формуванню професійно необхідних умінь і навичок, розвитку музичних і творчих здібностей, компетентностей.

Досліджені внутрішні структурні компоненти перебувають у тісному взаємозв'язку й взаємозалежності, їх характеристики є діагностичними, отже,

отримані результати можуть свідчити про якість освіти майбутніх учителів музичного мистецтва (Додаток А, таблиця А.1.).

*Функціональні компоненти* освітнього процесу факультетів мистецтв університету мають розглядатися на рівні викладача, студента та керівного складу. Гностичний компонент (від гр. гнозис – пізнання) відноситься до сфери знань педагога, студента, керівників різних рівнів. Його основою є процес накопичення знань. Для викладача це – знання з дисципліни, способів педагогічної комунікації, психологічних особливостей студентів тощо. Для студентів – процес накопичення знань, удосконалення умінь пізнавальної активності, самостійної діяльності тощо. Для керівників – отримання інформації про стан педагогічного процесу, якість роботи викладачів, організацію навчально-виховної роботи, контроль виконання навчальних планів і програм. Гностичний компонент також передбачає рефлексію власної діяльності. Проектувальний компонент містить уявлення про перспективні завдання навчання й виховання, а також про стратегію й засоби їх досягнення. Конструктивний компонент відображає особливості конструювання педагогом власної діяльності з активізації навчання студентів, що спрямована на досягнення найближчої мети навчання й виховання (заняття, циклу занять); здатність студента самостійно планувати, прогнозувати та досягати результатів у своїй навчальній діяльності. Комунікативний компонент характеризує особливості комунікативної діяльності викладачів, студентів та показує специфіку їхньої взаємодії. Основним показником результативності процесів комунікації є їх зв'язок з ефективністю педагогічної діяльності, спрямованої на досягнення дидактичних цілей. Організаторський компонент визначає систему організаційних умінь викладачів, студентів, керівного складу з організації власної діяльності та освітнього процесу на факультеті мистецтв університету.

Дослідження професійної освіти майбутніх учителів музичного мистецтва, системи «освітній процес факультету мистецтв», його структурних та функціональних компетентів підводить до визначення якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва.

## **1.2. Характеристика якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах університету**

У наш час якість є однією з основних проблем цивілізації й визначальним фактором суспільного розвитку. На думку А. Субетто, «якість стає символом тих змін, що дають орієнтири до стратегії виживання людства» [648, с.132]. Проблема якості розуміється і вирішується як ідеологія «загального керівництва якістю» та охоплює всі види діяльності людини. Зростає і значення якості освіти, як важливого фактора економічного й соціального прогресу суспільства, розвитку творчого потенціалу особистості.

Для з'ясування сутнісних характеристик категорії «якість» коротко розглянемо філософські теорії, в яких досліджено цю дефініцію.

Філософська категорія «якість» має глибоке історичне походження. Її дослідженню були присвячені праці як авторів минулого (Аристотель [43], Г. Берклі [461], Ф. Гегель [154], І. Кант [264], К. Юм [462] та ін.), так і розвідки сучасних дослідників (В. Вікторов [128; 129], К. Корсак [301], В. Панасюк [497], Л. Савченко [587], О. Субетто [648] та ін.).

Світоглядну базу для розуміння категорії «якість» можна отримати з історії філософії, де вона найчастіше аналізується в парі з категорією «кількість». Ці дві філософські категорії вперше були проаналізовані Аристотелем в працях «Метафізика» та «Категорії» в III ст. до н.е. З часів Аристотеля, якістю будь-якого об'єкту (предмету або явища) вважаються його істотні, стійкі властивості, завдяки яким він і є цим об'єктом. Категорії «якості» Аристотель приписував чотири можливі властивості: наявність або відсутність вроджених характеристик і здібностей; наявність як змінних, так і стабільних властивостей; властивості і стани, характерні для речі або явища; зовнішній вигляд речі або явища. Аристотелем було здійснено системне дослідження природи якості; класифікація якостей; сформульовано принцип цілісності; розроблено уявлення про ієрархічну культуру якості матеріальних об'єктів; розуміння якості як динамічної системи [43, с.243].

У середні віки під схованими якість речей розуміли їх вічні незмінні

форми.

У Новий час категорія «якості», залишаючись значущою, починає ототожнюватися з категорією властивості. Дж. Локк розуміє якість як силу, що викликає у нашому розумі яку-небудь ідею. Всі якості він поділяє на первинні (притаманні речам) і вторинні (ті, що знаходяться лише у відчуттях суб'єкта) [461, с.364].

У німецькій класичній філософії глибоке змістове розуміння категорії якості було розроблено І. Кантом. Він розкрив поняття «речі для себе» й «речі для нас», визначив основи розуміння переходів внутрішньої (потенційної) якості об'єктів у зовнішню (реальну) якість» [264, с.412].

Класичним філософським підґрунтям для осмислення категорії «якості» стали тлумачення Г. Гегеля, який розумів якість як визначеність, тотожну з буттям – на противагу кількості як зовнішньої, байдужої до буття ознаки. Г. Гегелем було надано філософське визначення якості: «Якість – тотожна з буттям визначеність, отже щось перестає бути тим, яким воно є, коли воно втрачає свою якість» [154, с.122]. У гегелівських працях якість розкривається в мережі понять «кількість», «визначеність», «межа», «властивість», «міра» тощо. «Визначеність» – це емпірична презентація якості, «властивість» – прояв якості в конкретній системі взаємодій; «межа» – диференціює дану якість від інших якостей [154, с. 365]. Вченим було розкрито механізм взаємодії зовнішнього й внутрішнього у якості. Якість цілісного явища, на його думку, «є те, що визначає його специфічну реакцію і є внутрішнім трансформатором зовнішніх впливів» [154].

Системний розгляд категорія «якість» одержала в марксистській філософії. Як зазначає Ф. Енгельс, «існують не якості, а речі, що володіють якостями, при тому нескінченною кількістю якостей» [462, с. 33].

Аналіз філософських поглядів минулого дозволяє зробити висновок про те, що якість постійно була предметом дослідження й означає сутнісну властивість речі, що відрізняє її від інших.

На сучасному етапі розвитку суспільства існує більше 100 визначень категорії «якість» [301, с. 540]. Філософський словник надає таке тлумачення: «Філософська категорія, що виражає існуючу визначеність об'єкта, завдяки якій він є саме цим, а

не іншим. Якість – характеристика об'єктів, що виявляється в сукупності їх властивостей» [462, с. 785]. Якість як філософська категорія є сукупністю всіх істотних, відносно стійких властивостей і характеристик об'єкту або предмету. Однак якість предмету не зводиться до окремих його властивостей. Вона пов'язана з предметом як цілісністю, охоплює його повністю і невід'ємна від нього. Властивість же розглядається як вираження даної якості у відношенні до іншої якості. Відсутність хоча б однієї властивості вказує на відсутність якості.

Узагальнення різних точок зору на категорію «якість» дозволяє виділити деякі аспекти, що в сукупності представляють цю категорію:

- якість є сукупність властивостей (аспект властивості);
- якість структурна, тобто вона є ієрархічною системою властивостей і частин об'єкту або процесу (аспект структурності);
- якість динамічна, тобто вона є динамічною системою властивостей (часовий аспект);
- якість обумовлює одиничність об'єкту або процесу, його специфічність, цілісність, упорядкованість, стійкість (аспект специфічності);
- якість – основа існування об'єкту або процесу, вона має двуєдину, зовнішньо-внутрішню обумовленість (аспект зовнішньо-внутрішньої обумовленості);
- якість кількісна, вона має межу (кількісний аспект);
- якість створюваних людиною й суспільством об'єктів і процесів (продуктів праці) має свою ціну, її цінність розкривається у взаємодії з природою і суспільством на трьох основних рівнях – предметно-речовому («очевидному»), функціональному («не очевидному»), системному, соціальному («не очевидному») (ціннісний аспект) [648, с. 324.]

Можна зробити висновок, що досліджуючи проблеми якості вчені використовують *два підходи: філософський і виробничий*. У філософії ця категорія не має оцінного характеру, тому питання вимірювання якості, її оцінки не ставиться й не вирішується. Виробничий підхід, де ключовим є поняття «якість продукції» як сукупність істотних властивостей, що є значущими для споживача [201, с.556], в межах нашого дослідження є найбільш продуктивним.

Якщо розглядати якість з погляду виробничих відносин, то стратегічну орієнтацію надають стандарти ІСО серії 9000, розроблені світовим співтовариством й призначені для застосування в організаціях, що використовують на практиці досягнення цієї теорії. В основі стандартів – узагальнення результатів науки, техніки, практичного досвіду, орієнтоване на використання і реальне застосування на підприємствах усього світу. В стандарті ІСО-9000:2000 дається таке визначення якості (пункт 3.1.1): «Якість – ступінь відповідності сукупності властивих характеристик вимогам» [635].

Розвиток економічної сфери сприяв виникненню квалітології – науки, що досліджує якість об'єктів і процесів, створюваних людиною й застосовуваних у суспільній практиці. А. Субетто визначає три основні компоненти *квалітології*, що мають самостійне значення:

- теорію якості – політеоретичний підкомплекс квалітології, що досліджує закони, закономірності і принципи формування та реалізації якості об'єктів і процесів;
- кваліметрію – політеоретичний підкомплекс, що досліджує закони, принципи й методологію оцінки (вимірювання) якості;
- теорію управління якістю – політеоретичний підкомплекс, що досліджує закони, принципи, механізми, системи, методологію і технологію управління якістю продуктів праці і виробничою діяльністю [648, с. 347].

У межах нашого дослідження зазначимо, що кваліметричні процедури є невід'ємною складовою педагогічної діагностики, оскільки кількісно оцінюють якість освітніх процесів та об'єктів. Отже, визначимо основні характеристики кваліметрії в освіті.

Термін «кваліметрія» (лат. «квалі» – якість; др. гр. «метрія» – вимірювати) застосовується до наукової дисципліни, що вивчає проблематику й методологію комплексної кількісної оцінки (зазвичай, з застосуванням математичних методів) якості об'єктів різної природи (предметів і процесів, природних і штучних, матеріальних й ідеальних, живих і неживих, продуктів праці й продуктів природи). Засновниками кваліметрії як наукової галузі були Г. Азгальдов [14], А. Глічев [165],



З. Крапивенський, Ю. Кураченко, В. Панов, М. Фьодоров, Д. Шпекторов [14].

З кінця ХХ ст. найбільш повним і практикоспрямованим підходом до оцінювання якості діяльності освітніх систем, стає освітня кваліметрія, що є самостійним напрямом педагогічної науки. Освітня кваліметрія передбачає застосування методів кваліметрії до комплексної оцінки психолого-педагогічних й дидактичних об'єктів. Її основи закладені в дослідженнях Г. Азгальдова [14], І. Ітельсона [256], М. Поташника [672], Н. Селезньової [604], А. Субетто [650] та ін.

Методологічна значущість кваліметрії освіти полягає в принциповій можливості виявляти якість об'єктів освітніх систем, нематеріальних за своєю природою, одним кількісним показником, незважаючи на множинність його різних властивостей і ознак. У межах освітньої кваліметрії процедура оцінювання складається з двох етапів: вимірювання властивостей об'єкта й оцінювання обмірюваних властивостей. Основними категоріями наукового апарату освітньої кваліметрії є: експертиза, кваліметричний моніторинг, контрольні-оцінні заходи, оцінка якості навченості, єдиний державний іспит, освітня статистика, педагогічний аналіз, педагогічна інтерпретація результатів контрольних заходів тощо.

Інтеграція України в Євросоюз поклала початок перетворень у системі вищої освіти і зближенню української та європейської освіти. Процес реформування вищої освіти в Європі, що базується на принципах створення загальноєвропейського освітнього простору, як відомо, одержав назву «Болонський процес». Україна приєдналася до Болонського процесу на Конференції міністрів європейських країн у травні 2005 року в Бергені. У Комюніке Конференції міністрів вищої освіти відзначається, що «якість вищої освіти, є наріжним каменем у створенні загальноєвропейського простору вищої освіти» [768], в ньому підкреслюється необхідність створення загальних критеріїв і методик оцінки якості.

Якість вищої освіти отримала своє визначення в новому Законі «Про вищу освіту» – це «рівень здобутих особою знань, умінь, навичок, інших компетентностей, що відображає її компетентність відповідно до стандартів вищої освіти» [232]. Стандарт є засобом підвищення якості предметної діяльності викладачів, студентів, для досягнення запланованого результату освіти. Об'єктами

стандартизації є зміст освіти та її результати. «Стандарт вищої освіти – це сукупність вимог до змісту та результатів освітньої діяльності вищих навчальних закладів і наукових установ за кожним рівнем вищої освіти в межах кожної спеціальності» [232].

Аналітичний огляд досягнень теорії якості, вітчизняних законодавчих і нормативних актів щодо якості вищої освіти підводить до розгляду поняття «якість освіти» в наукових педагогічних дослідженнях. Зазначимо, що ефективним може бути тільки те, що докладно описано й однозначно витлумачене, що не можна сказати про поняття «якість освіти».

Поняття «якість освіти» у педагогічних дослідженнях тлумачиться по-різному (В. Бахрушин [61], В. Вікторов [128], К. Гнезділова [166], О. Горбань [61], П. В. Дмитренко [211], В. Зайчук [231], К. Коваль [281], К. Корсак [301], Р. Кучма [330], В. Сафонова [593] М. Талізін [654], А. Токман [667] та ін.). Аналіз праць із проблеми дослідження дозволив виділити найбільш значущі трактування цього поняття.

Українські дослідники на різних рівнях визначають поняття «якість освіти», як-от: відповідність навчально-дисциплінарної динаміки формам культурної інституційної практики [281, с. 45]; поняття, що охоплює три важливі складові: якість навчально-методичної бази, якість педагогічних кадрів та професорсько-викладацького складу, якість об'єкта навчання (рівень підготовки фахівців, здатних до ефективної професійної діяльності) [498, с. 201-202]; складна філософська, економічна й соціальна категорія, на основі якої формується освітня політика, яка здійснюється керівництвом вищого навчального закладу у відповідності з визначеними цілями й завданнями. Вона поєднує якість навчальної, виховної, наукової, фінансово-економічної, господарчої, зовнішньої, управлінської діяльності вищих закладів освіти [593, с. 246]; має задовольняти трьом вимогам: 1) не лише давати знання, формувати уміння й навички, але й вчити засобам практичної діяльності, допомагати в здобуванні творчого досвіду, коригувати ціннісні орієнтації особистості; 2) вчити гуманно й ефективно, коли немає місця для авторитарності, коли в результаті формується не конформіст, пристосованець, а

людина – здатна до самостійної та відповідальної поведінки на основі свідомого ставлення до дійсності; 3) гарантувати технічну і технологічну забезпеченість навчального процесу [443, с. 222,223].

К. Корсак у своїх наукових працях зазначає, що «якість освіти» є суспільно-пріоритетною [301, с 17]. Важливими для нашого дослідження є виділені науковцем три варіанти співвіднесення кількісних та якісних характеристик у впровадженні оцінювальних процедур щодо якості освіти. Перший варіант уключає домінування кількісних ознак і вимірів: «кількість років навчання, робочих днів, навчальних годин, вирішених під час контрольної роботи завдань чи задач, припущених помилок у творі чи диктанті тощо». В другому варіанті використовуються умовні кількісні характеристики, «коли суто якісній ознаці чи характеристиці приписують число чи певне кількісне вираження (позначення рівня чи обсягу знань оцінкою на певній шкалі балів, створення рейтингових списків кращих шкіл, університетів, інших закладів тощо)». Третій варіант передбачає аналіз таких якісних елементів, «що не вдається транскрибувати кількісними параметрами, тому оцінювання виконується й суб'єктивно, й якісно (старанність, слухняність чи вихованість, громадянська позиція чи активність, ставлення до певного предмету тощо)» [301, с. 123-124].

Наукові праці В. Вікторова присвячені дослідженню проблем управління якістю освіти. Вчений розуміє якість освіти «як збалансовану відповідність процесу, результату й самої освітньої системи цілям, потребам і соціальним нормам (стандартам) освіти» [128, с. 23] та виділяє в структурі поняття такі складові: якість навчально-методичної бази; якість педагогічних кадрів та професорсько-викладацького складу; якість об'єкта навчання.

Об'єктом багатьох досліджень є різні аспекти якості вищої освіти. У монографії О. Астахової піднімаються питання оцінки якості роботи викладача ВНЗ, вказується на нескорельованість внеску викладача в ефективність роботи освітньої системи. Основними висновками дослідниці є: проголошення ключової ролі викладача в аудиторії та визнання того факту, що ядром будь-якого науково-освітнього організму є його кадровий потенціал [47, с.112].

В. Астаховою запропоновано посилення контролю для підвищення якості професійної підготовки фахівців у всіх приватних ВНЗ, що має здійснюватися за допомогою таких заходів: 1) підвищення вимог під час їхнього створення, проведення атестації та акредитації; 2) забезпечення участі регіональних органів управління в вирішенні питань відкриття й перереєстрації будь-якого приватного ВНЗ (передусім це стосується управлінь освіти облдержадміністрацій та регіональних відділень Асоціації недержавних навчальних закладів України); 3) організація систематичного контролю за виконанням умов ліцензування та основних положень Концепції розвитку приватної освіти в Україні [48, с. 57].

В. Астахова та О. Астахова наголошують на тому, що «забезпеченню якості освіти мають бути підпорядковані всі матеріальні, фінансові, кадрові і науково-методичні ресурси суспільства, а також державна політика в сфері освіти. Вища освіта передбачає органічний зв'язок освіти та науки, педагогічної теорії й практики» [48, с. 53, 54].

Окреслені наукові погляди розкривають поліаспектність й багатовимірність змісту поняття «якість освіти», що ґрунтуються на різних підходах.

Можна зробити висновок, що: *по-перше*, основними є визначення, що з погляду існуючого в квалітології принципу відбиття в результатах самого процесу (А. Субетто) представляють якість освіти як у вузькому значенні (якість результатів), так і в широкому (якість результатів процесу, функціонування самого процесу й створених для нього умов) [649, с. 24]; *по-друге*, якість освіти визначається її відповідністю доктрині освіти, соціальним нормам, вимогам суспільства, держави й особистості (вимоги держави визначено в законах і законодавчих актах, освітніх і професійних стандартах, проведенні необхідних кваліфікаційних процедур; вимоги суспільства визначаються в оцінці соціуму, в успішності входження фахівця в професію; для того, хто навчається поняття «якість освіти» асоціюється з умовами навчання, можливостями індивідуального розвитку, задоволенням реалізацією своїх життєвих планів); *по-третє*, у нормативних і законодавчих документах, дослідженнях науковців якість вищої освіти визначається через якість випускника, що є результатом досягнення цілей освіти й затверджує

першоосновою особистістю того, хто навчається в сучасній парадигмі освіти [31; 120; 129; 130 та ін.]; *по-четверте*, чимало науковців розглядають якість вищої освіти через якість випускників і якість освітнього процесу [47; 48; 167 та ін.]. Отже, ґрунтуючись на принципі відбиття якості процесу в якості результату на виході цього процесу (принцип об'єктно-процесного дуалізму теорії якості [650]), можна стверджувати, що якість освіти фахівця є результатом досягнення цілей освіти та залежить від якості підсистем, структурних компонентів освітнього процесу.

Якість освіти як структуру можна представити в вигляді трьох взаємозалежних частин:

– якість освіти фахівця, що є інтегральною характеристикою випускника й включає знання, уміння й навички, компетентності, соціально, професійно й особистісно значущі якості на рівні, необхідному й достатньому для реалізації цілей і функцій професійної діяльності, відповідних до рівня отриманої освіти й вимог спеціальності;

– якість освіти фахівця забезпечується якістю освітньої системи (процесу);

– якість освітньої системи (процесу) визначається якістю її складових.

Отже, якість освіти є складною багаторівневою, динамічною системою якостей, орієнтованих на забезпечення результату – якості освіти фахівця, одним зі складників якої є якість освітнього процесу. Розглянемо якість освітнього процесу факультету мистецтв університету з *позицій аспектного підходу* за А. Субетто.

Аспектами якості системи «освітній процес» факультету мистецтв університету є: аспект властивостей (кожний із компонентів системи освітнього процесу факультету мистецтв має свої якісні властивості); аспект структурності (передбачає послідовність і підпорядкованість усіх компонентів, що мають у своїй основі різну природу); аспект зовнішньо-внутрішньої обумовленості, де внутрішні компоненти якості опосередковуються зовнішніми факторами, що визначає розподіл на поняття «потенційна» й «актуальна» якість. До зовнішніх компонентів якості освітнього процесу факультету мистецтв відносимо нормативно-законодавчі акти. Внутрішніми компонентами є: наукова й навчальна інформація; засоби педагогічної комунікації; студенти; професорсько-викладацький склад). Аспект динамічності

виявляється в динаміці якості структурних компонентів освітнього процесу факультету мистецтв (статичні компоненти: мета освітньої діяльності, державні стандарти, навчальні програми, ресурсне забезпечення; динамічні компоненти: наукова й навчальна інформація, засоби комунікації, професорсько-викладацький склад, студенти). Аспект специфічності відбиває зміст напряму підготовки 6.020204 Музичне мистецтво галузі знань 0202 Мистецтво. Аспект кількості говорить про те, що кожний зі структурних компонентів системи має свою межу й вимірюється, а отже з невизначеного поняття переводиться в кількісну величину. Аспект цінності виявляється у ціннісних орієнтаціях викладача й студента.

Отже, якість освітнього процесу означає якість освіти випускника університету – майбутнього вчителя музичного мистецтва. Якість освіти майбутніх учителів музичного мистецтва виявляється у сформованості комплексу компетенцій/компетентностей, що задані метою музично-педагогічної освіти й визначені в нормативних документах (аспект властивості). Комплекс компетенцій/компетентностей є єдністю інтегрованих знань, умінь, цінностей, якостей особистості (аспект зовнішньо-внутрішньої обумовленості якості). Компетенції майбутнього фахівця певним чином структуровані, динамічні, підлягають змінам і розвитку (аспект структурності, ієрархічності та динамічності). Якість освіти випускника забезпечується якістю освітньої системи (освітнього процесу), тобто рівень сформованості компетентностей майбутнього вчителя музичного мистецтва визначається якістю процесів їхнього формування й розвитку (аспект відбиття якості процесів у якості результатів) (див. Табл. 1.1.).

Зазначені вище позиції дозволяють розглянути якість внутрішніх *компонентів системи освітнього процесу* факультету мистецтв університету з погляду їх рівнів: потенційного, процесуального й результативного.

*Потенційна якість* мети освітньої діяльності на факультеті мистецтв університету пов'язана з вимогами, що висуваються в XXI столітті до освіти – глобалізацією, швидкою зміною технологій, ствердженням пріоритетів сталого розвитку суспільства: «У всіх випадках головною метою освіти є забезпечення розквіту людської особистості в її соціальному вимірі» [196, с. 137]. Потенційна

якість мети навчання за окремою дисципліною має бути визначена операціонально, що дає можливість її кількісного вимірювання.

Таблиця 1.1

### Аспекти якості системи «освітній процес» факультету мистецтв університету

№	Аспекти якості	Система «освітній процес» факультету мистецтв університету
1	Аспект властивостей	кожний із компонентів системи освітнього процесу факультету мистецтв має свої якісні властивості;
2	Аспект структурності	сукупність компонентів якості освітнього процесу факультету мистецтв, що мають у своїй основі різну природу, передбачає їх підпорядкованість;
3	Аспект зовнішньо-внутрішньої обумовленості	до <i>зовнішніх компонентів якості</i> освітнього процесу факультету мистецтв відносимо підсистему нормативно-законодавчих актів; <i>внутрішні компоненти якості</i> освітнього процесу: наукова і навчальна інформація; засоби педагогічної комунікації; студенти; професорсько-викладацький склад;
4	Аспект динамічності	<i>статичні структурні компоненти</i> освітнього процесу: мета освітньої діяльності, Державний стандарт, навчальні програми, ресурсне забезпечення; <i>динамічні структурні компоненти</i> : наукова й навчальна інформація, засоби комунікації, професорсько-викладацький склад, студенти.
5	Аспект специфічності	відбиває зміст напряму підготовки 6.020204 Музичне мистецтво* галузі знань 0202 Мистецтво
6	Аспект кількисності	кожний зі структурних компонентів системи має свою межу й кількісну оцінку;
7	Аспект цінності (аксіологічний)	ціннісні орієнтації викладачів і студентів

Потенційна якість наукової та навчальної інформації передбачає розгляд концептуальної частини змісту освіти з позицій іновативності, альтернативності та сучасності, що впливає на якість змісту освіти та визначається з позицій сучасних теорій – педагогічних, психологічних, музикознавчих. Потенційна якість засобів комунікації виявляється в їх здатності до взаємодоповнення, взаємопроникнення та зміни, відповідно до досягнення мети освіти, кожної дисципліни.

Потенційна якість професорсько-викладацького складу визначається за кваліфікацією (наявність вченого ступеня, звання) й педагогічного досвіду (стаж роботи в університеті), а також особистісними якостями. Враховуючи всю важливість цих показників, оцінка якості його діяльності ґрунтується, насамперед, на її результатах. Потенційна якість діяльності викладача виявляється в його

професійній компетентності, що є інтегративною якістю особистості, яка припускає єдність теоретичної й практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності.

Потенційна якість студентів характеризує якість потенціалу абітурієнтів, можливість досягнення якісної освіти з погляду їхніх зовнішніх ресурсів, які можуть бути реалізовані в процесі навчання в «кінцевий результат» – компетентного вчителя музичного мистецтва.

Процесуальний рівень якості внутрішніх компонентів системи «освітній процес факультету мистецтв». Як було визначено раніше, мета освітнього процесу є статичним структурним компонентом, тому процесуальний і результативний рівні якості системи «освітній процес факультету мистецтв» логічно розглядати стосовно до наступних елементів.

Процесуальний рівень якості наукової та навчальної інформації припускає відповідність змісту освіти вимогам науковості, доступності, оптимальності, а також цілісності відбиття у змісті освіти завдань навчання, виховання й розвитку, повноту вимог ДС ВОУ на пряму підготовки 6.020204 Музичне мистецтво. Однією з важливих умов процесуального рівня якості наукової та навчальної інформації є врахування інтересів і потреб студентів безпосередньо у змісті окремих дисциплін, уведення нових спеціалізацій, дисциплін за вибором продиктоване науковими відкриттями, вимогами соціальних замовників і суспільства в цілому [708, с. 22].

Процесуальний рівень якості засобів педагогічної комунікації є в застосуванні й знаходженні найбільш ефективних, доцільних, комплексних засобів комунікації. Виконання цих вимог розглядається стосовно діяльності викладача і студента. Правильно підібрані засоби комунікації допомагають студентові спроектувати свій освітній простір, сприяють становленню якостей особистості, необхідних у період навчання, у міжособистісній взаємодії і проектуванні індивідуальної траєкторії навчання майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Процесуальний рівень якості діяльності професорсько-викладацького складу пов'язаний з управлінням навчальним процесом відповідно до певних програм, робочих та індивідуальних планів студентів; застосуванням певних методів і



технологій навчання; здійсненням зворотного зв'язку, діагностування, контролю, оцінювання, корекції, прогнозування, стимулювання діяльності студентів.

Процесуальний рівень якості освітньої діяльності студентів представлений такими якісно-кількісними характеристиками: рівень навчальної мотивації, предметної мотивації, пізнавальної активності, професійної спрямованості, самоконтролю, сформованість навичок організації власної навчальної діяльності, наявність потреби у самовдосконаленні, рефлексія тощо. Процесуальний рівень якості освіти студента визначається за допомогою проведення поточної діагностики та засобів контролю, де виявляється: якість знань та рівень їх засвоєння – через застосування структурних елементів у діяльності як уміння вирішувати професійні завдання різного рівня складності, обумовлене ступенем засвоєння інформації про діяльність (продуктивний – репродуктивний) [100, с. 132]; рівень сформованості компетенцій.

Результативний рівень якості системи «освітній процес факультету мистецтв» виявляється у реалізації освітніх цілей всіх рівнів, що виявляється у навченості студентів. Проблема виміру навченості найбільш актуалізувалася в зв'язку з уведенням державних стандартів вищої освіти (ДС ВОУ) для конкретизації традиційних понять (знання, уміння й навички). Термінологічна сутність поняття «навченість» досліджується багатьма вченими (С. Вишнякова [126], Г. Коджаспірова [283], Н. Менчинська [416], В. Симонов [611], А. Столяренко [644] та ін). Аналіз наукових досліджень дає можливість зробити висновок, що вчені одностайні у визначенні терміна «навченість» як результату навчання, що акумулюється в рівні засвоєних знань, умінь та навичок, ступеня сформованості компетентностей випускників для вирішення теоретичних і практичних завдань певного змісту і рівня складності у майбутній професійній діяльності.

Результативний рівень якості діяльності професорсько-викладацького складу, якості наукової та навчальної інформації, якості засобів педагогічної комунікації відображений у результатах сформованості знань, умінь, навичок, компетентностей випускника.

Розглянуті позиції дозволили надати визначення поняття *«якість освіти*

*майбутніх учителів музичного мистецтва», що є контекстною категорією в структурі поняття «якість вищої освіти» й соціально обумовленою багатокомпонентною системою, регламентованою нормативно-законодавчими актами й соціальними замовниками, спрямованою на задоволення запитів майбутніх учителів музичного мистецтва, споживачів, роботодавців і суспільства загалом, що визначає послідовне й ефективне формування системи компетенцій/компетентностей випускників.*

Аспектне визначення якості внутрішніх компонентів системи «освітній процес факультету мистецтв» університету підводить до розгляду понять, що є критеріями якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва та об'єктами педагогічної діагностики. Аналіз даних дефініцій представлено у наступному підрозділі.

### **1.3. Соціально-професійна компетентність випускника як об'єкт діагностування і критерій якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва**

Основою проектування та впровадження системи педагогічної діагностики, спрямованої на досягнення якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва є діагностика результатів освітньої діяльності студентів та випускників. Теоретичний аналіз наукових досліджень, де визначено результати освіти, що мають певний рівень точності (В. Аванесов [8], А. Анастасі [24], Ю. Бабанський [53], В. Беспалько [70], Є. Клімова [278], О. Майоров [362], Є. Міхайличев [428; 431], М. Поташник [672], М. Скаткін [615], Л. Стукалова [647], Є. Тітова [664], В. Шадриков [204] та ін.) дозволяє зробити висновок, що до них відносяться:

- знання, уміння, навички, сформованість загальних і спеціальних професійних умінь;
- показники особистісного розвитку (рівень розвиненості інтелектуальної, емоційної, вольової, мотиваційної сторін особистості, пізнавальних й інших

інтересів і потреб; сформованість стійкої мотивації до навчання, креативність, а також моральна, естетична, фізична, екологічна розвиненості);

– індивідуальні особливості студента (темперамент, характер сприйняття навчального матеріалу, тип пам'яті тощо);

– професійна компетентність суб'єкта педагогічної діяльності.

Отже, для діагностування вищезазначених результатів освіти, відповідно до теоретичних положень педагогічної діагностики, проведення якої передбачає наявність нормативної моделі об'єкту діагностування як еталону для порівняння, необхідно визначити комплекс компетенцій/компетеностей, що є складниками соціально-професійної компетентності випускника, оскільки інформаційною базою, на підставі якої формуються засоби об'єктивного контролю рівня освітньо-професійної підготовки, є система компетенцій [428, с. 66].

За логікою дослідження, розглянемо й уточнимо позиції відносно понять «компетенція» і «компетентність».

У Законі «Про вищу освіту» (№ 1556- VII від 01. 07. 2014 р.) компетентність визначається, як «динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» [232]. У «Загальних критеріях оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти», що затверджені Наказом МОН № 371 від 05. 05. 2008 року, зазначено: компетентність є інтегрованим результатом індивідуальної навчальної діяльності учнів, що формується на основі оволодіння ними змістовими, процесуальними і мотиваційними компонентами, її рівень виявляється в процесі оцінювання [340]. У НРК надано близьке за значенням визначення компетентність/компетентності: здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виявляється через *знання, розуміння, уміння, цінності, інші особистісні якості*. Згідно з цим документом результатами навчання є компетентності (знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості), що набуває та/або здатна демонструвати особа після завершення навчання [445].

Вітчизняні науковці, які вивчають особливості застосування компетентнісного підходу в освіті України (Н. Бібік [75], М. Головань [167], В. Гриньова, [187; 188], О. Овчарук [469], Л. Савченко [587], Н. Сегеда [602] та ін.), диференціюють поняття компетентності та компетенції.

Досліджуючи існуючий досвід упровадження компетентнісного підходу у зміст освіти та в систему моніторингу якості освіти зарубіжних країн, вітчизняні науковці О. Овчарук [469], О. Пометун [529] аналізують тлумачення поняття компетентності у зарубіжному науково-педагогічному обігу (документах Міжнародної комісії Ради Європи, програми «DeSeCo» тощо). У зарубіжних наукових розвідках компетентність розглядається, передусім, як результативно-діяльнісна характеристика освіти, що виходить за межі набуття знань, умінь і навичок. Аналізуючи існуючий педагогічний досвід, дослідники Л. Савченко [587], О. Овчарук [469], Н. Бібік [75], О. Пометун [529] визначають сукупність семи ключових компетентностей: уміння вчитися, здоров'язбережувальна, загальнокультурна, громадянська, підприємницька (основ економічної культури), соціальна, інформаційно-комунікаційна [529, с. 6], [469, с. 10]. Н. Бібік пропонує вироблену ієрархію компетентностей (ключові, загальнопредметні, предметні) і вказує на запропонований фахівцями Академії педагогічних наук України перелік ключових компетентностей (уміння вчитись; соціальна компетентність; загальнокультурна; здоров'язбережувальна; громадянська; компетентності з інформаційних і комунікаційних технологій), зміст яких адаптований у систему відповідних компетенцій [75, с. 28]. М. Головань порівнює визначення понять «компетенція» та «компетентність», що надані у тлумачних словниках української та сучасної російської мови, та зазначає, що компетенція – це певна норма, досягнення якої може свідчити про можливість правильного вирішення якого-небудь завдання, а компетентність – це оцінка досягнення (або недосягнення) цієї норми [167, с.23]. Н. Сегеда дотримується думки, що компетентність має статус особистісно-процесуального феномена, який, у першу чергу, закладає основи для креативно-акмеологічної антропологічної професійного зростання, у якій

формується і вдосконалюється, оновлюється професійно-педагогічна якість викладача вищої школи [602, с.66].

У дослідженнях В. Гриньової, поняття «компетенція» визначається як «коло питань, у яких особистість має бути обізнана, коло повноважень, досвід, інформаційний ресурс, знання, властивість або якість особистості, потенційна здатність, сукупність знань, умінь, навичок»; поняття «компетентність» – складна інтегрована якість особистості, що зумовлена можливістю здійснювати деяку діяльність, вирішувати проблеми та типові завдання на основі знань, навичок і життєвого досвіду» [188, с.12]. У дослідженні І. Зимньої визначено, що компетенції є деякими внутрішніми, потенційними, прихованими психологічними новоутвореннями: знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, систем цінностей і відносин, що потім виявляються в компетентностях. Компетентність – це досвід успішного здійснення діяльності з виконання певної компетенції, результат підготовки студентів певної спеціальності, що виявляється в рівні засвоєння відповідних компетенцій і є інтегральною характеристикою особистості випускника. Зазначимо, що надалі вчена вживає ці поняття як синонімічні [239, с.20].

Ці положення беремо за основу дослідження компетенцій/компетентностей майбутнього вчителя музичного мистецтва і вважаємо, що компетентний учитель музичного мистецтва має володіти компетенціями в різних галузях своєї діяльності: педагогічній, виконавській, організаційній, комунікативній тощо. Цілісна компетентність випускника може і повинна складатися з компетенцій, що її визначають, а її сформованість стає інтегрованою якістю особистості, новим результатом сформованості компетенцій.

Для конструювання соціально-професійної компетентності випускника відповідно до завдань дослідження проаналізовано: фундаментальні дослідження з визначення специфіки професійної діяльності вчителя музики та його підготовки (Е. Абдулін [1], О.Алексеев [19], Л. Арчажнікова [44], А. Козир [285], О. Олексюк [475], Є. Отич [490], Г. Падалка [496], В. Петрушин [511], Т. Пляченко [519], О. Ростовський [577], Н. Сегеда [599], Г. Ципін [699] й ін.), низку наукових праць, присвячених розробці моделей фахівця з вищою освітою. Сучасні

публікації українських науковців С. Гринкевич [186], Н. Заярної [235], М. Голованя [172], Ф. Герасимчук та К. Сахаренко [596] та ін. свідчать про те, що в останні роки намітилася тенденція до переходу від кваліфікаційної моделі випускника до компетентнісної. Ця необхідність визначається зміною основи освітньої парадигми з принципу адаптивності до принципу компетентності.

У наукових публікаціях відображені різні компетентнісні моделі фахівців (В. Байденко [57; 58], І. Зимня [240], Дж. Равен [557], Ю. Татур [658; 659] та ін.). У документі ЮНЕСКО «Реформування та розвиток вищої освіти» [569] компетентнісна модель фахівця містить п'ять компетенцій, що розглядаються як очікуваний результат вищої освіти. Вони, в загальних рисах, окреслюють можливість фахівця вирішувати політичні, соціальні, комунікативні, інформаційні, освітні та інші проблеми. У межах проекту TUNING «Налаштування освітніх структур в Європі» [635] визначено набір компетенцій як результату першого і другого циклів навчання (бакалавра та магістра). За класифікацією компетенції поділяються на загальні та спеціальні. Загальні компетенції складають: інструментальні, міжособистісні та системні. Інструментальні компетенції поєднують: пізнавальні, методологічні, технологічні й лінгвістичні здібності. Міжособистісні компетенції передбачають індивідуальні здібності, що пов'язані з умінням налагоджувати стосунки, критичним мисленням й здібністю до самокритики, а також соціальні навички, що допомагають у налагодженні соціальної взаємодії та співпраці, уміннями працювати у групі, брати на себе соціальні та етичні зобов'язання. Системні компетенції поєднують розуміння, відношення і знання. Системні компетенції вимагають засвоєння інструментальних і базових компетенцій як підґрунтя. Спеціальні компетенції розглядаються на двох рівнях – бакалавра та магістра.

Для опису професійної діяльності з позицій компетенцій у сучасній практиці країн Західної Європи використовується метод моделювання. Існують два домінуючі підходи до моделювання компетенцій: моделі компетенцій сфокусовані або на здібностях виконувати роботу (ability-centered models), або на її результаті (outcome-centered models). Виділяються моделі компетенцій двох видів: 1)

функціональна (професійна) – перераховує ті функції, що має виконувати співробітники для того, щоб успішно досягати цілей професійної діяльності; 2) особистісна – вказує, які особистісні якості мають мати співробітники для успішного досягнення цілей професійної діяльності [260, с. 43].

Чимало компетентнісних моделей вже застосовується в практиці європейських вишів. Серед них є як моделі, що характеризують загальні рекомендації, так і моделі, що включають перелік конкретних компетентностей. Серед моделей першого типу слід зазначити чотири моделі компетентностей МК1-МК4 (Models of competence MC1-MC4) [57, с.65].

Отже, зарубіжні науковці визначають наявність компетенцій як необхідну умову оволодіння професією та реалізації особистості. У проектуванні компетентнісних моделей західними дослідниками наголос ставиться на діях та операціях, що пов'язані з певною проблемою або ситуацією й вказують на готовність фахівця до її вирішення.

В Україні у 2011 р. було затверджено Національну рамку кваліфікацій (НРК), що є системним і структурованим за компетентностями описом кваліфікаційних рівнів. Фактично рамка кваліфікацій є прикладним аспектом компетентнісної моделі, оскільки не тільки формулює вичерпаний набір досягнень та якостей студентів, що відповідають інтересам роботодавців, вишів, суспільства, але й вказує ключові завдання освітніх програм, забезпечує взаємодію між викладанням, навчанням та оцінюванням, створює можливості до освіти впродовж життя [351, с.45]. З прийняттям НРК складові галузевих стандартів нового (третього) покоління (ОКХ, ОПП, засоби діагностики якості вищої освіти) мають бути розроблені на основі компетентнісного підходу та з урахуванням положень НРК [445].

Для сприяння розробці складових системи галузевих стандартів вищої освіти було прийнято Методичні рекомендації з розроблення складових галузевих стандартів вищої освіти (компетентнісний підхід)» Інституту інноваційних технологій і змісту освіти МОН України [421]. Згідно з ними, якість підготовки випускника вищої школи має відповідати вимогам галузевого стандарту вищої освіти, що визначається за допомогою соціально-особистісних (КСО),

загальнонаукових (КЗН), інструментальних (КІ) та професійних компетенцій (загально-професійні – КЗП, спеціалізовано-професійні – КСП). Соціально-особистісні, загальнонаукові та інструментальні компетенції є визначеними, професійні компетенції визначаються відповідно до фаху та освітньо-кваліфікаційного рівня. Аналіз інструментальних і загальнонаукових компетенцій дає підстави для висновку, що вони спрямовані на отримання системи знань і формування умінь з відповідних дисциплін або циклів дисциплін. Соціально-особистісні компетенції характеризують студента як особистість та суб'єкта професійної діяльності.

Уважаємо, що соціально-особистісні, загальнонаукові, інструментальні та професійні компетенції [421] за своєю сутністю та змістом відповідають єдиній соціально-професійній компетентності, що досліджена та визначена І. Зимньою [239]. Відповідно, будемо вважати, що соціально-професійна компетентність випускника (майбутнього вчителя музичного мистецтва) є його інтегральною характеристикою, а діагностування сформованості соціально-професійної компетентності поєднує результати діагностування всіх інших компетенцій.

Відповідно до положень формальної логіки поняття «компетенція та компетентність» за обсягом є загальними збірними поняттями, що відображують ознаки множини сукупності предметів. За змістом – це абстрактні поняття. На основі порівняння змісту та обсягу понять їх поділяють на дві категорії: порівнянні та непорівнянні. Поняття «компетенція та компетентність» є порівнянними, оскільки відображають предмети однієї предметної галузі й мають спільні ознаки й спільне в обсязі. Також, вони є сумісними, оскільки мають спільну частину обсягу, а їх зміст має спільні ознаки [344, с.45].

Отже, у дослідженні: по-перше, компетентності будемо розуміти як узагальнені комплексні знання, уміння, навички, що забезпечують готовність майбутнього фахівця музично-педагогічного профілю ставити й уміння вирішувати комплексні нестандартні завдання професійної діяльності, де виявляються ціннісне відношення до професії та професійно орієнтовані особистісні якості; по-друге, структурно термін компетентність розуміємо як



узагальнюючий стосовно компетенції в окремих галузях, що поєднує їх у єдине ціле; по-третє, кожна компетенція має свій склад (елементи) – знання, уміння, навички, що виявляються в навченості студентів, а також, цінності й особистісні якості; по-четверте, компетенції можуть бути: комплексними, що формуються на різних навчальних дисциплінах (модулях) та одиничними, що формуються тільки впродовж навчання однієї дисципліни (модуля). Наприклад, компетенція – здатність до письмової й усної комунікації рідною мовою (К1-1) є комплексною, що формується на різних дисциплінах та має притаманний їй склад. Спеціалізовано-професійні компетенції відносяться до одиничних, оскільки їх формування відбувається на окремих дисциплінах професійної науково-предметної підготовки – основний музичний інструмент, постановка голосу, диригування, що буде розглянуто пізніше; по-п'яте, виявлено компетенції, що формуються на відповідних дисциплінах (основні), і ті, що не залежать від змісту навчальної програми (супутні); по-шосте, у кожній компетенції є свій рівень сформованості – сукупний склад – рівень знань, умінь, цінності, особистісних якостей, що визначається на рубіжних етапах освітнього процесу (модульному контролі). Рівень компетенцій, з одного боку, залежить від особистісного потенціалу студента, а з іншого – визначає специфіку його діяльності, відмінність від інших.

Для класифікації компетенцій/компетентностей необхідно визначити зв'язки між поняттями згідно з ДСТУ ISO 9000-2001. Зазначимо, що «зв'язки між поняттями ґрунтуються на ієрархічній структурі ознак певного видового поняття так, щоб найекономніший опис поняття утворювався за значенням його видового поняття й описуванням ознак, що відрізняють його від понять вищого або нижчого рівня» [635]. В стандарті запропоновано три основні типи відношень між поняттями: *родовидові, частинні й асоціативні*.

Уважаємо, що зв'язки між поняттям «соціально-професійна компетентність» й поняттями соціально-особистісною, загальнонауковою, інструментальною, професійною компетентностями засновані на родовидовому відношенні, де «підрядні поняття в межах ієрархії успадковують всі ознаки надрядного поняття і

містять описи тих ознак, які відрізняють їх від надрядних (вищого рівня) і сурядних (нижчого рівня) понять» та зображують віялоподібними або деревоподібними схемами без стрілок [635]. Логічні, або родовидові зв'язки, закладені в основу багатьох терміносистем. Вони є «вертикальними», оскільки можуть визначати зв'язки роду до виду та навпаки [635, с.20]. Ці зв'язки будуть мати такий вигляд (див. Рис. 1.3.).

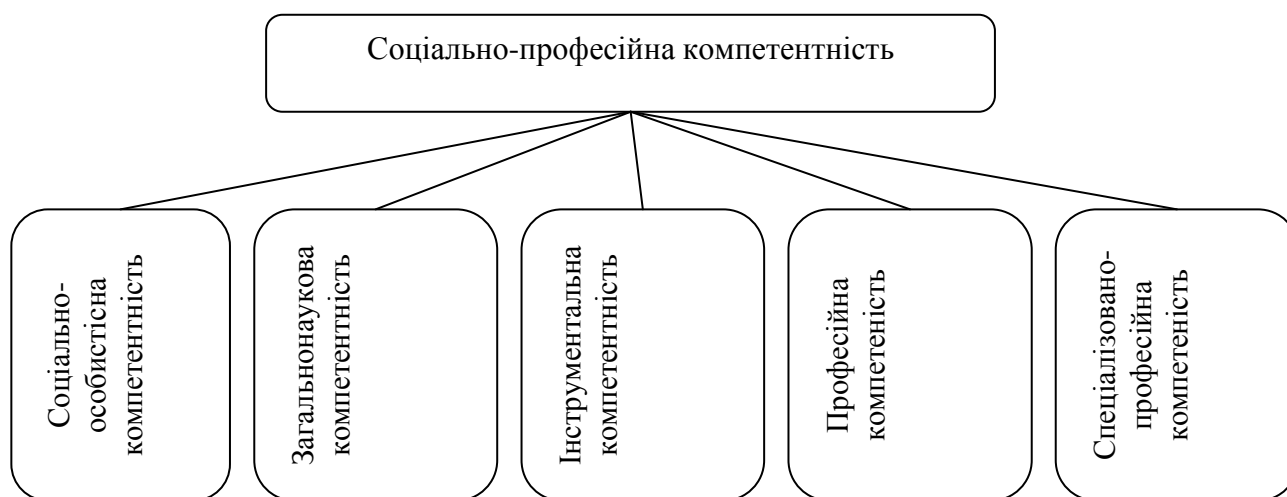


Рис.1.3. Родовидові зв'язки соціально-професійної компетентності.

Зв'язки між соціально-особистісною компетентністю й компетентностями, що до неї входять (соціально-особистісна, загальнонаукова, інструментальна, професійна), засновані на *частковому відношенні*, де підрядні поняття в межах однієї ієрархічної структури є складовими частинами надрядного поняття [635]. Частинні зв'язки зображують у вигляді граблів (Додаток Б, Рис. Б.1., Б.2, Б.3.).

Склад компетенції, що виявляється через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особистісні якості дозволяє визначити їх як рівнозначні (тотожні), що мають однаковий обсяг, але зміст їх фіксує різні ознаки. Кожна компетенція має свій склад (елементи) – знання, уміння, навички, що виявляються в навченості студентів, а також, ціннісні орієнтації й особистісні якості. Зв'язки між тотожними поняттями, за допомогою теорії численності, можна зобразити у вигляді діаграми Ейлера-Венна. Якщо знання позначити літерою А, розуміння – В, уміння – С, цінності – D, інші особистісні якості – Е, то оскільки мова йде про один і той же предмет – компетенцію, обсяги понять А, В, С, D, Е повністю збігаються. Але їх зміст визначає різні ознаки цього предмету [386, с.189] (див. Рис. 1.4.).

У дослідженні будемо розглядати сформованість соціально-професійної компетентності розуміючи, що вона складається з результатів діагностування сформованості компетенцій, які мають такі складники (знання, уміння, цінності, особистісні якості).

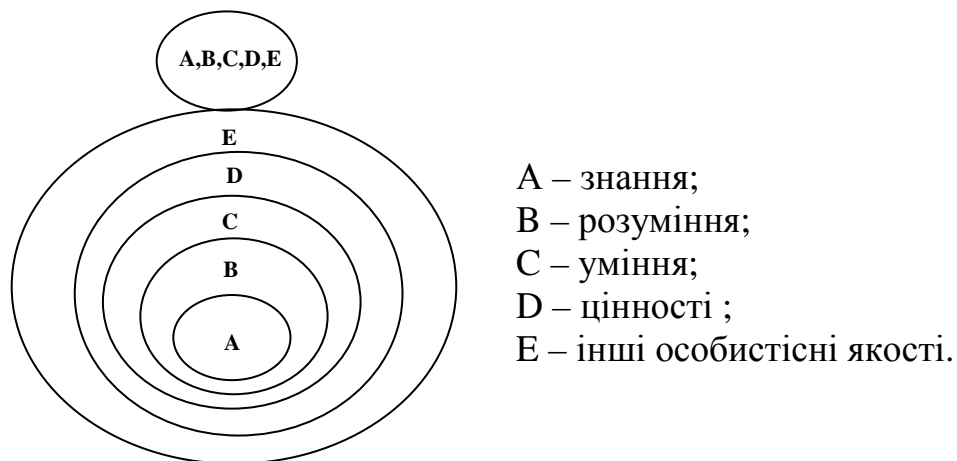


Рис. 1.4. Зв'язки між компетентністю та її складниками (знання, уміння, цінності, особистісні якості).

Визначення зв'язків і власні наукові позиції щодо якості освіти майбутнього вчителя музичного мистецтва дозволили сформувати *класифікацію* (від лат. *Classis* – розряд і лат. *Facere* – робити) «особливий випадок застосування логічної операції розподілу обсягу поняття, що є деякою сукупністю розподілів (розподіл деякого класу на види, розподіл цих видів тощо)» [461, с.348] компетенцій/компетентностей майбутнього вчителя музичного мистецтва у соціально-професійній компетентності випускника.

У дослідженні будемо розглядати соціально-професійну компетентність випускника як трьохрівневу, де перший рівень складають: соціально-особистісна, загальнонаукова, інструментальна, загальнопрофесійна, спеціалізовано-професійна компетентності; другий рівень об'єднує компетенції, що входять до їх складу; третій рівень становлять складники компетенцій – знання, уміння, цінності, особистісні якості. Орієнтувалися на те, щоб соціально-професійна компетентність випускника була недвозначною, описана зрозумілою мовою; показники не дублювали один одного; несли певне значення навантаження, необхідне для повної характеристики кожної з компетенцій. Спроектвана соціально-професійна компетентність

випускника не є вичерпною, залишається відкритою, але містить ключові компетенції, якими має володіти майбутній фахівець.

Одним із критеріїв якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва визначено *сформованість професійної складової соціально-професійної компетентності*. Визначені позиції акцентують увагу на результатах освіти, що характеризують здатність випускника діяти в різних проблемних ситуаціях професійної діяльності, у зв'язку з чим, проблема визначення професійних компетенцій стає важливою. Розглянемо погляди науковців на суть професійної компетентності.

А. Маркова у професійній компетентності вчителя розрізняє два аспекти: процесуальний (педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, особистість учителя) та результативний (навчання й навченість, виховання й вихованість), а до основних складових педагогічної компетентності відносить спеціальну, особистісну, індивідуальну та екстремальну професійні компетентності [370, с.102]. В. Сластьонін визначає професійну компетентність як інтегральну характеристику ділових і особистісних якостей спеціаліста, що відображає не тільки рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети професійної діяльності, а й соціально-моральну позицію особистості [619, с.202]. Згідно М. Євтуху, «професійна компетентність – це здатність ефективно використовувати набуті знання, вміння й навички; вміння вирішувати ту чи іншу проблему, здійснювати активний пошук нового досвіду і визначити його самостійну цінність, наявність умінь та навичок самостійності в плануванні, організації, контролі власної діяльності; креативність, здатність до саморозвитку, самоаналізу, саморегуляції, самоорганізації, самоконтролю» [221, с.36]. В. Лозова, вивчаючи професійну компетентність викладачів ВНЗ, указує на її інтегративну природу, джерелом якої є різні сфери культури (духовної, громадської, соціальної, педагогічної, управлінської, правової, етичної, екологічної тощо), а також вводить до структури професійної компетентності інтелектуальні розумові процеси (аналітичні, комунікативні, прогностичні та ін.) [346,с.5].

Теоретичний аналіз наукової літератури показує, що вчені, які досліджують проблему компетентності вчителя, застосовують як термін «професійна компетентність» (Б. Гершунський [156], А. Маркова [370] й ін.), так термін «педагогічна компетентність» (Є. Бондаревська [94], Л. Мітіна [423] й ін.) і «професійно-педагогічна компетентність» (Ю. Кулюткін, Г. Сухобська [327]).

Отже, аналіз сучасних досліджень дає підстави зробити висновок, що професійна компетентність має такі складники: професійні знання, уміння, навички, досвід застосування їх на практиці (також і в нових умовах), володіння різноманітними засобами професійної комунікації, здатністю до саморозвитку. Також наголошується, що формування професійної компетентності відбувається з опорою на ключові компетенції (соціально-особистісні, загальнонаукові, інструментальні), що розвиваються під час закріплення досвіду професійної діяльності (практика в школі). Аналіз досліджень за проблемою «професійної компетентності» дозволяє зробити висновок про те, що це поняття: *по-перше*, досліджується вченими в контексті відповідної діяльності; *по-друге*, визначається як сутнісне новоутворення особистості, що інтегрує різні якості й властивості; *по-третє*, характеризує ступінь готовності випускника до виконання професійної діяльності; *по-четверте*, формується у процесі освітньої, квазіпрофесійної, навчально-професійної діяльності.

Уперше вимоги до професійної компетентності вчителя музики були проголошені у концепції Д. Кабалецького та його програмі. У сфері сучасної музично-педагогічної освіти проблеми формування *професійної компетентності* майбутніх учителів музичного мистецтва досліджується у працях Л. Масол [376], О. Олексюк [475], І.Полубояриної [527], Є. Проворової [539], В. Шинкаренко [724] та ін.

У дослідженні І. Полубояриної професійна компетентність учителя музики визначається як інтегративне утворення, що складається з структурних компонентів (ключових компетентностей) і комплексу музично-педагогічних знань, умінь, навичок, музичних здібностей та якостей особистості, що виявляються через готовність до творчої педагогічної діяльності. Вона поєднує

такі складники: музичний смак, музичні та акторські здібності, володіння методикою музично-естетичної роботи з дітьми, володіння навичками гри на музичних інструментах, співочий голос, вміння керувати хором та вокальним дитячим колективом [527, с.86].

В. Шинкаренко вважає, що професійна компетентність майбутнього вчителя музики – це системна єдність професійних знань, умінь, досвіду, особистісних властивостей і якостей, уміння організувати свою діяльність, уміння вирішувати завдання в сфері професійної діяльності, удосконалення професіоналізму й володіння відповідними до своєї предметної лінії компетенціями [724]. Е. Валіт [116] професійну компетентність майбутнього вчителя музики тлумачить як динамічний, процесуальний бік його професійної підготовки, показник професійного зростання. Структура професійної компетентності майбутнього вчителя музики, на її думку, має такі компоненти: мотиваційний; особистісний (якості, педагогічні та музичні здібності тощо); змістовий (оволодіння змістом навчання, уміннями, навичками); професійно-діяльнісний, що вміщує систему навчально-професійних дій.

У деяких вітчизняних музично-педагогічних розвідках досліджується *мистецька компетентність майбутнього вчителя*, що пов'язано з інтеграційними процесами у сучасній мистецькій освіті.

На думку О. Олексюк, мистецька компетентність у системі мистецької освіти відображає духовний потенціал особистості, її здатність до емоційно-ціннісного світопереживання, готовність створювати творчий стиль життя і діяльності на основі досвіду використання мистецьких компетенцій [478, с. 222]. Вчена вказує, що мистецька компетентність вчителя музики дає змогу фахівцю «успішно здійснювати в змінних соціокультурних умовах професійні функції, самостійно розвивати і реалізувати набутий у процесі навчання фаховий потенціал» [478, с. 214]. О. Олексюк досліджує мистецьку компетентність у єдності «*знань з історії, теорії, методики викладання мистецтва, зокрема музичного, художньо-творчих умінь у галузі виконавства та досвіду практичної художньо-освітньої діяльності*» [478].

Отже, до професійної компетентності, як інтегративного утворення, вчені відносять: музично-педагогічні знання, уміння, навички, професійно-орієнтовані якості, досвід, що виявляється в готовності випускника до творчої педагогічної діяльності. Також визначено, що сформована професійна компетентність вчителя музики є не лише продуктом освітнього процесу, але й результатом саморозвитку студента, його особистісного зростання, реалізації особистісного потенціалу в професійній діяльності.

Теоретичний аналіз поняття «професійна компетентність», «професійна компетентність учителя музики» й власні наукові позиції щодо підготовки компетентного фахівця дозволили сформулювати термінологічне бачення загально-професійних та спеціалізовано-професійних компетенцій учителя музичного мистецтва, необхідних і достатніх для визначення якості його освіти. Виділені нами компетенції не вичерпують усього різноманіття видів, але в контексті проблематики дослідження є найбільш значущими.

*Професійна компетентність* майбутнього вчителя музичного мистецтва складається з загально-професійних та спеціалізовано-професійних компетенцій на основі родовидового зв'язку (Додаток Б, рис. Б.4.).

До *загально-професійних компетенцій* що, на нашу думку, є необхідними та достатніми для якісної підготовки випускників, відносимо: *психолого-педагогічну; загальнокультурну; поліхудожню; комунікативну компетенції* (Додаток Б, рис. Б.5)

*Психолого-педагогічна компетенція* – *готовність застосовувати знання основ педагогіки й психології, теорії освіти й виховання у професійній діяльності*, формується на дисциплінах професійної науково-предметної підготовки, під час проходження практики, що є фундаментом професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва.

З дисциплін загальна психологія, вікова та педагогічна психологія студенти отримують знання про перебіг психологічних процесів (сприйняття, уявлення, мислення, пам'яті, уяви тощо), психологічну характеристику особистості (спрямованість, здібності, характер), психологічні особливості дітей різного віку, що розкривають психологічну суть професійної діяльності майбутніх учителів

музичного мистецтва. Дисципліни педагогічної спрямованості (історія педагогіки, загальна педагогіка, основи педагогічної майстерності, соціальна педагогіка тощо) розкривають поступовий розвиток педагогічних ідей та положень; закони, закономірності, принципи педагогіки; процес навчання (зміст, принципи, засоби, методи, форми); зміст виховання особистості (естетичне, моральне); надають знання про особистість вчителя, вимоги до нього, педагогічну техніку, педагогічне спілкування, самовиховання вчителя. Підґрунтям педагогічних знань є вивчення *філософії освіти*, що відіграє роль методології, становить систему принципів і способів організації теоретичної та практичної педагогічної діяльності [569, с. 32]. Вивчення *філософії мистецької освіти* надає майбутнім учителям музичного мистецтва ґрунтовні світоглядні й загальнометодологічні орієнтири у подальшій професійній діяльності, оскільки спрямовує до вивчення та застосування способів духовно-практичного осягнення художніх творів, пояснює закономірності впливу мистецтва на людину [569].

*Загальнокультурна компетенція – здатність розуміти значення музичного мистецтва в системі культури й освіти, виховання і розвитку особистості.* Формуванню яскравих, унікальних особистостей майбутніх учителів музичного мистецтва сприяє різнобічність інтересів, не обмежених спеціальністю, постійна потреба у пізнанні різних явищ культури, в удосконалюванні своїх природних здібностей.

Формування загальнокультурної компетенції вчителя музичного мистецтва відбувається на дисциплінах: культурологія, світова художня культура, історія релігії, історія і теорія зарубіжної літератури, історія образотворчого мистецтва і архітектури, національної та іноземних мов.

Вивчення дисциплін культурологія та світова художня культура спрямовує студентів до розуміння основних закономірностей розвитку культури, її типології та функцій у контексті історичного розвитку, що сприяє розумінню значення культури як форми існування людства, наявності спільних ознак функціонування культур різних народів. Під час вивчення цих дисциплін актуалізуються процеси спілкування та взаємодії з об'єктами культури та мистецтва, відбувається



оволодіння діалогічною культурою, активно-діалогічним розумінням творів мистецтва, оцінною діяльністю, що сприяє досягненню студентом власного «Я», самовираження у спілкуванні з іншими мистецькими творами (М. Бахтін) [62]. Вивчення дисципліни історія релігії («Релігієзнавство») є підставою для поглиблення загальнолюдських моральних понять та переконань за умови усвідомлення студентами гуманістичних цінностей усіх світових віроучень. Загальнокультурну освіту поглиблює вивчення національної та іноземних мов, що розширюють освітні, наукові та культурні перспективи особистості, дозволяють не тільки розвивати лінгвістичні здібності, а й сприяють повноцінному входженню фахівця до світової спільноти як посередника між культурами народів, організатора міжкультурної комунікації.

*Поліхудожня компетенція – готовність особистості до художньо-творчої реалізації, самостійного пізнання мистецтва, естетичної оцінки творів мистецтва* [494, с.26]. Ще естетика романтизму проголосила принцип взаємодії й синтезу мистецтв у якості одного зі своїх наріжних каменів. Затверджуючи цю ідею всією своєю творчістю, Роберт Шуман писав: «Естетика одного мистецтва є естетикою й іншого, тільки матеріал різний» [570, с. 273]. Діяльність учителя музичного мистецтва не може обмежуватися тільки рівнем володіння вузькоспеціальними навичками – майстерністю гри на музичному інструменті, віртуозністю співу або блискучою технікою диригування. Переконливості трактувань, яскравості інтерпретаційних версій, значущості й багатогранності музичних образів і художніх асоціацій студента сприяє широта художньо-естетичних поглядів, смаків, уподобань у сфері мистецтва.

У межах проблеми формування духовного потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва О. Олексюк вважає принципово важливими вміння, які є необхідними для сформованості цієї компетенції: а) інтегрувати різні «поля» культури (наука, мистецтво, релігія, філософія тощо) в єдине ціле в новій якості; б) відтворювати контекст епохи на основі «результатуючої» інтонації; в) встановлювати «інтонаційні зв'язки», аналогії та асоціації між різними художніми явищами; г) інтегрувати знання з різних сфер пізнання в музично-виконавській і

музично-педагогічній діяльності; д) виявляти зв'язок часів у контексті певного художнього стилю епохи (через синхронічний аналіз музичного твору) [476, с. 11].

Основою поліхудожньої компетенції вчителя музичного мистецтва, на нашу думку, є володіння інтелектуально-раціональними методами пізнання й оцінки творів мистецтва, що можливо при дотриманні технологічного ланцюжка – «сприйняття – аналітичне вивчення – оцінка». Сприйняття музичного твору сприяє тому, що інформація надходить у свідомість через слухові аналізатори, обробляється за допомогою діяльності перцептивних механізмів, у результаті чого виникає емоційний відгук на твір, асоціативні образи, починається рефлексивна діяльність.

*Комунікативна компетенція – здатність застосовувати художньо-комунікативні знання, вміння та навички для організації професійної взаємодії з учасниками навчальної, музично-просвітницької діяльності, сприяє організації спілкування, встановленню комунікативних зв'язків між суб'єктами освітнього процесу. Комунікація є структурним компонентом одного з найважливіших видів людської діяльності – спілкування та виконує функцію обміну інформацією. Роль спілкування і комунікації, зокрема, важко переоцінити. У професії вчитель музичного мистецтва комунікація виконує одну з основних функцій й передбачає: володіння системою знань у галузі педагогічного спілкування й комунікації; ставлення до них як до цінностей; володіння методами й прийомами створення дружньої довірчої атмосфери та одночасно ділового й конструктивного спілкування; наявність позитивного досвіду такої діяльності. На думку Н. Сегеди, комунікативна компетентність інтегрує атрибути спілкування і комунікації. Для вивчення гуманітарних ефектів професійно-педагогічної якості викладача вищої школи науковець пропонує такі вияви міжкультурної комунікативної компетентності:*

- усвідомлення людино- і культуротворчої мети професійно-педагогічного спілкування на міжкультурному рівні;
- вільне володіння культуровідповідними професійними концептами та здатність до створення нового тезаурусу педагогічної професії;

- реалізація різноманітних комунікативних стратегій, що завдяки високій обізнаності в їх змісті, вербальних та невербальних технологіях, забезпечують ефективний збір інформації та її оптимальне педагогічне використання;
- уміння виявляти активну моральну позицію та психологічну готовність до взаєморозуміння із суб'єктами освітньої реальності;
- толерантність науковця-дослідника, толерантність у контексті навчально-методичної діяльності та висока мовна культура міжособистісної взаємодії;
- уміння коректно висловлювати та виявляти доцільну увагу, сприймати різницю у культурному досвіді і тезаурусі суб'єктів педагогічної взаємодії;
- активне самообмеження та невтручання в особисту сферу іншого;
- емоційна гнучкість;
- дійова емпатія;
- саморегуляція мовної поведінки відповідно до педагогічної ситуації [599, с.69].

Яскрава, жвава, виразна мова вчителя, що розповідає про музику, стає одним з найсильніших засобів впливу. Вона допомагає проникнути в художній світ твору, стимулює образно-асоціативне сприйняття, активізує навчальну діяльність учнів.

Крім засобів вербальної комунікації, комунікативна компетенція вчителя музичного мистецтва припускає спеціалізовані навички *художньої комунікації* (інструментальне або вокальне виконавство). Практика показує, що тільки виразне, образне, емоційне виконання здатне викликати інтерес й увагу учнів, підвищити мотивацію до занять музичним мистецтвом, виховати ціннісне, естетичне ставлення до музичних творів.

Визначення загально-професійних компетенцій підводить до розгляду *спеціалізовано-професійних компетенцій*, які необхідно визначити та структурувати, оскільки вони є концептуальною основою спеціальної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Уважаємо, що спеціалізовано-професійні компетенції вчителя музичного мистецтва можливо поділити на три блоки: спеціалізовано-професійні музично-

теоретичні, спеціалізовано-професійні музично-виконавські та спеціалізовано-професійні музично-методичні (див. Додаток Б, рис. Б.6).

*Спеціалізовано-професійна музично-теоретична* компетенція формується на музично-історичних та музично-теоретичних дисциплінах. Вивчення теоретичних дисциплін сприяє розумінню явищ музичного мистецтва, основних закономірностей історії й теорії музики в їх взаємозв'язку й взаємозумовленості. Музично-історичні знання сприяють формуванню уявлення про музичну культуру з прадавніх часів до сучасності. Знання історії української та зарубіжної музики, а також основ народного фольклору дозволяє розуміти музичні образи з позицій культурно-історичної обумовленості. Знання з теорії музики надають загальні відомості про нотний запис, основні елементи музики (звук, звукоряд, лади, тональності, співзвуччя, інтервали, акорди, метр, ритм тощо), гармонії (учіння про правильну побудову співзвуччя в композиції), поліфонії (учіння про багатоголосся, в якому окремі мелодії, або групи мелодій мають самостійне значення й самостійний інтонаційно-ритмічний розвиток, зберігаючи невідповідність у різних голосах каденцій, цезур, кульмінацій, акцентів тощо), аналізу музичних форм (учіння про устрій музичної форми та засоби вираження художнього змісту). Вивчення сольфеджіо сприяє розвитку слуху студента, здібності відтворювати голосом мелодії, інтервальні та акордові послідовності, чути внутрішнім слухом, розрізняти на слух ладові структури, ритмічні та тонально-функціональні обороти тощо, що сприяє максимальній активізації внутрішньослухової функції, забезпечує чіткість інтерпретаційної версії музичного твору й ретельний слуховий контроль над виконанням, тобто гнучку корекцію гри.

*Спеціалізовано-професійна музично-методична* компетенція передбачає оволодіння знаннями і вміннями у галузі організації уроків музичного мистецтва, навичок планування навчання, сучасних технологій. Вивчення блоку методичних дисциплін спрямовано на оволодіння знаннями принципів, правил, активних форм і методів, технологій виховання й навчання. Студенти мають уміти аналізувати програми з музики; володіти методикою проведення різних видів музичної діяльності; моделювати фрагменти уроку різних типів; планувати музично-

виховну роботу; розробляти плани-конспекти уроків за традиційними та інноваційними технологіями тощо.

Ґрунтуючись на багатоскладному характері компетентності, вважаємо, що *спеціалізовано-професійна виконавська компетентність* уключає такі компетенції: сольні – інтерпретаційну, аналітичну, технічну, сценічну й ансамблеву (див. Додаток Б, рис. Б.7.). Отже, схематичне подання професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва буде мати такий вигляд (див. Рис. 1.5).

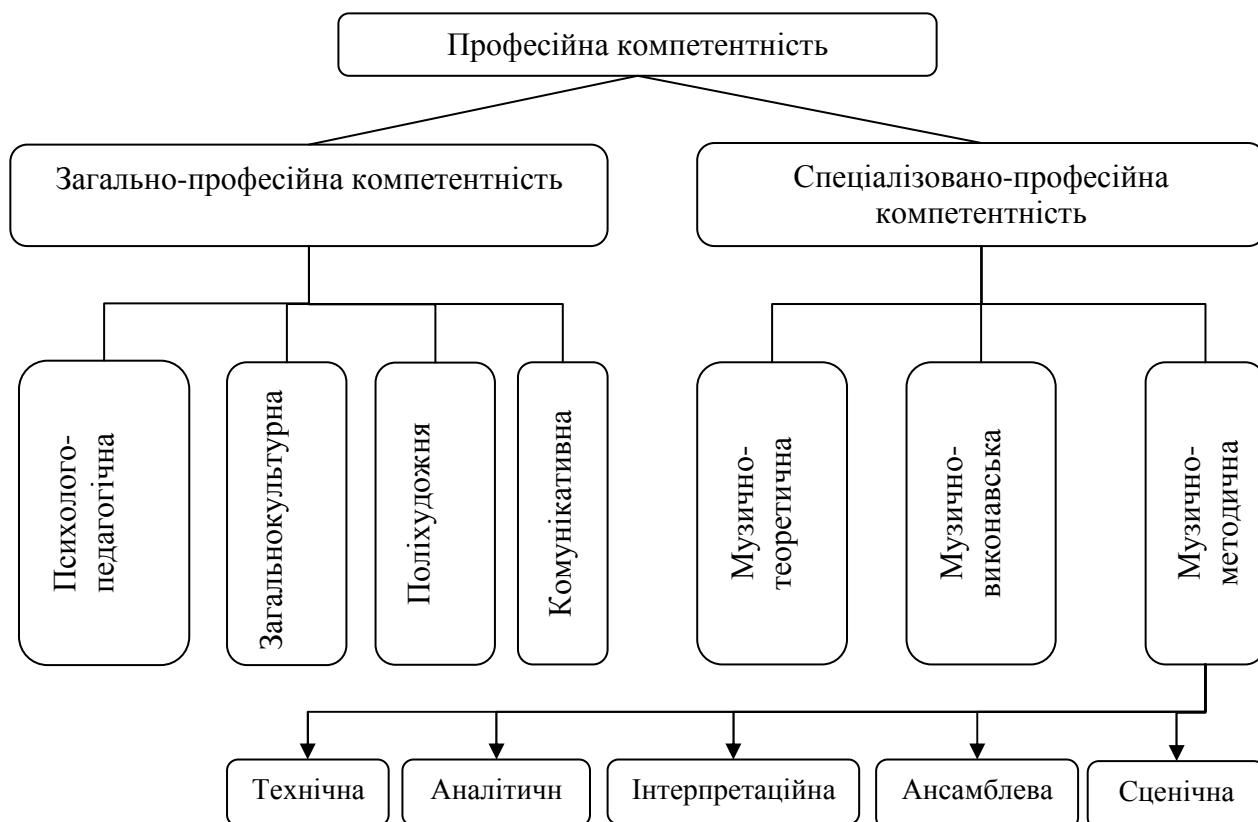


Рис 1.5. Професійна компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Творча природа музики відкриває великі можливості для виконавської творчості вчителя музичного мистецтва, що виявляється в інтерпретації музичних творів, здатності яскраво й емоційно їх виконувати, викликати емоційний відгук і творчий стан учнів. Спеціалізовано-професійні виконавські компетенції багато в чому визначають успішність професійної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва, що включає до себе інтерпретаційну версію музичного твору, засновану на аналізі музичного матеріалу, його художньо-технічну й сценічну реалізацію. Ми повністю поділяємо думку Н. Сегеди, яка вважає, що вчитель музичного мистецтва

та хореографії повинен досконало володіти вокалом, диригентською технікою, музичним інструментом та іншими спеціально-предметними знаннями, вміннями й навичками, тому що вони є необхідними технологічними засобами самореалізації музиканта та хореографа [599, с.63].

Уважаємо, що визначення спеціалізовано-професійних компетенцій майбутнього вчителя музичного мистецтва має відбуватися на основі положень музикознавства, згідно яких музичне виконавство існує в трьох основних видах – сольному, ансамблевому й колективному. В основі даної класифікації перебуває принцип кількісної й якісної диференціації структури музичного виконавства, що запропонована Л. Сідельніковим: «Соло, ансамбль, оркестр, хор – така шкала типів виконавства, що втілює сукупність вироблених культурою типів людського спілкування» [608, с.43-44]. Музикант вважає, що існує «два полярних типи музикування: сольне й хорове (колективне)» [608, с.43]. Середнє положення між ними займають, на думку дослідника, ансамблеве й оркестрове виконавство. Ця класифікація заснована на русі від індивідуального до масового, від особливого до загального. Коротко розглянемо кожний з типів виконавства, що розкриває музично-виконавські вміння, якими має володіти майбутній вчитель музичного мистецтва.

Сольне виконавство є художнім феноменом індивідуального, самостійного, одноосібного виконання музики (інструментального або вокального) одним музикантом [528]. До відмінних рис сольного виконавства відносяться: участь у процесі виконання тільки однієї особи; індивідуально-особистісний характер виконання; перевага монологічного типу комунікативності [533, с.245].

Принципова відмінність між сольним виконавством та ансамблевим і колективним полягає в тому, що сольне виконавство відбиває винятково позицію окремого музиканта. В інших видах виконавської комунікації є результатом виникнення якогось загального для всієї групи виконавців складного спільного ансамблевого або колективного «Я» [528, с.247]. У багатьох дослідженнях музикантів-виконавців (Д. Благой [80], Т. Вороніна [141]) доведено, що між сольним і колективним видами виконавства є певна подібність, яка обумовлена

наявністю єдиної домінуючої «звукотворчої волі» [375,с.112], єдиної інтерпретації, як у виконавця-соліста так і в диригента (керівника музичного колективу).

Ансамблеве виконавство є феноменом виникнення художньої цілісності замкненого континууму в процесі консолідованого й погодженого спільного виконання музики декількома (від двох до десяти) виконавцями, партії яких не дублюються [149]. До відмінних рис ансамблевого виконавства відносяться: функціонування за принципом «один виконавець – один голос (одна партія)»; обмежена кількість учасників; рівноправна взаємодія партнерів; збалансований, гармонійний характер виконавства, що синтезує прояви індивідуально-особистісного й колективно-спільного початків; відсутність єдиноначальності, керівництва; колективний характер художньої ініціативи; діалогічний (полілогічний) тип комунікативності [533, с.230].

Ансамблеве виконавство в аспекті його засобів може бути інструментальним, вокальним і змішаним – вокально-інструментальним. Ансамблеве виконавство належить до жанрів «з підвищеною діалогічністю» (термін Є. Антонової) [37; 38; 47]. Велика кількість ансамблевих жанрів «є діалогом уже в силу складу виконавців, на який вони розраховані» (Є. Антонова [37], Т. Гвінерія [153]). Процес взаємодії за допомогою спільного музикування є змістом ансамблевого виконавства.

Колективне виконавство є феноменом спільного виконання музики великим складом учасників (інструменталістів або вокалістів), де окремі партії (голоси) виконуються групами музикантів, які дублюють один одного. Колективне виконавство зазвичай підкорюється єдиній волі домінуючої особистості (диригента). «Виконавський колектив виступає завжди як єдине ціле, де завжди чітко організовані глибоко органічні внутрішні взаємозв'язки між його учасниками. Ці зв'язки більш міцні, ніж індивідуальні взаємозв'язки з диригентом» [226, с.39]. Інструментальне колективне виконавство в професійній музиці виявляється в симфонічних, оркестрових формах; вокальне – в формах хорового співу. Відмінними рисами колективного виконавства є: функціонування за принципом «одна партія (один голос) – декілька (або багато) виконавців»; відносно велика

кількість учасників; превалювання спільно-масового над індивідуально-особистісним [517].

Характерними рисами оркестрового й хорового виконавства як основних форм колективного виконавства є: наявність фігури художнього керівника (капельмейстера, диригента, хормейстера), що організує процес; переважно одноосібний характер художньої ініціативи; нерівноправний, ієрархічний характер виконавського процесу; складний синтез різних типів комунікативності [533, с.223].

Сольні та колективні виконавські вміння майбутнього вчителя музичного мистецтва передбачають вільне володіння інструментом, голосом, диригентською технікою; особистісно-творчим прочитанням музичного твору (інтерпретацією); публічним її представленням у власному або колективному виконанні. Отже, визначимо та розглянемо кожен з компетенцій.

*Технічна компетенція – здатність застосовувати технічні вміння та навички, знання щодо анатомо-фізіологічних механізмів рухів піаніста, особливостей постановки диригентського апарата, дихання вокаліста для створення художньо переконливої інтерпретаційної версії музичного твору.* Виконавська майстерність учителя музичного мистецтва ґрунтується як на оволодінні науковими положеннями й правилами у галузі музичного виконавства, так і на бездоганному виконанні технічних прийомів. Високого художнього результату неможливо досягти, якщо вчитель не володіє технікою ігрових рухів, мануальною та вокальною технікою. Характер рухів тісно пов'язаний із психофізіологічними особливостями студента. Доцільні рухи є результатом правильно організованої навчальної діяльності, приведення їх у відповідність із фізіологічними даними студента. У формуванні виконавських прийомів головним є точне повторення прийому за викладачем, вміння зрозуміти й «схопити» правильний рух, а потім – зробити його «своїм». Викладаючи свої педагогічні принципи, Л. Ніколаєв писав: «Суперечка про те, яка лінія у навчанні важливіша – технічна або художня, – безглузда. Тільки поєднання тієї й іншої може привести до вагомих результатів. Технічна майстерність – тільки засіб, але засіб необхідний. Зазвичай, поняття «техніка» охоплює всі сторони виконавства, а не є



синонімом швидкості» [458, с. 42].

На думку науковців, оскільки фізична будова організму людини в своїй основі однакова, то в процесі раціоналізації рухових форм індивідуальної за характером техніки, необхідно керуватися загальними вихідними положеннями. Діалектика буде полягати в тому, щоб спираючись на загальні закономірності, виявляти індивідуальне, специфічне [611, с. 219]. Найбільш різнобічно психофізичний аспект виконавської діяльності був досліджений О. Шульпяковим [731, с. 219-222].

*Аналітична компетенція – здатність застосовувати професійно профільовані знання й уміння в галузі мистецтвознавства для створення художньо переконливої інтерпретаційної версії музичного твору.* Реалізація інтерпретаційної компетенції неможлива без аналітичної діяльності. Розумінню змісту твору, його авторського задуму сприяє комплексний аналіз музичного твору з метою виявлення особливостей композиції, музичної мови, виконавських засобів, завдяки чому відбувається декодування музичної інформації, зашифрованої композитором та її вираження у вербальній формі. Комплексний аналіз характеризує інтелектуальну і пошуково-пізнавальну діяльність студента, що відбувається шляхом постановки та вирішення низки завдань: усвідомленого вибору темпу, розумінні термінології, аналізу структури й фактури, форми й стилю, добору аплікатури, педалізації тощо. Інтелектуально-пошукова діяльність контролюється внутрішнім слухом, що керує виконанням твору. До інтелектуальної сторони діяльності відноситься й застосування доцільних рухів, відповідних характеру музичних образів.

У своїй сукупності знання, що входять до змісту даної діяльності, відрізняються складним, інтегрованим характером. Вони є синтезом багатьох понять, висновків і положень, що відносяться до різних наукових і мистецьких галузей – музичної естетики, семантики, герменевтики, музикознавства, теорії й історії музики, виконавства тощо. У процесі комплексного аналізу поповнюється банк музичних знань, активізуються прийоми розумової діяльності, дослідницькі навички, формується система художньо-естетичних цінностей, культура вербального спілкування студентів.

*Інтерпретаційна компетенція – здатність застосовувати професійно профільовані знання й уміння в галузі мистецтвознавства, технічні вміння та навички для створення художньо переконливої інтерпретаційної версії музичного твору.* У професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва власна виконавська інтерпретаційна версія музичного твору є показником рівня сформованості його інтерпретаційної компетенції (interpretation – тлумачення, пояснення). «Музичне інтерпретування – це організована інтелектом творча діяльність музичного мислення, що спрямована на розкриття виразно-значеннєвих можливостей музичного твору» [440, с. 13]. Навчання у класі фортепіано, баяна, гітари, вокалу, диригування сприяє тому, що майбутній фахівець стає одноосібним інтерпретатором музики.

Дослідницький інтерес до проблеми інтерпретації представлений у різних галузях знання. У сучасних дослідженнях інтерпретації, зокрема і музичних творів, цей процес визначений як синтез когнітивного, предметно-практичного й особистісного досвіду (В. Ражніков [559], Б. Теплов [661] та ін.). Дослідження теоретичного осмислення феномена інтерпретації пов'язані з вивченням внутрішніх зв'язків цього явища зі змістовими підвалинами музичного мистецтва (Є. Назайкінський [441], Б. Яворський [739] й ін.). В останні роки актуалізувалося вивчення музично-комунікативного аспекту інтерпретаційної діяльності (М. Бонфельд [95]), ціннісно-значеннєвої орієнтації учня у музично-освітньому процесі (В. Медушевський [432], А. Щербакова [732]). Також наукові праці з вивчення знакових систем – текстової культури мають пряме відношення до феномена інтерпретації (М. Арановський [42]).

На думку науковців О. Алексєєва [19], Є. Антонової [38], Л. Арчажникової [44], Т. Гвінерія [153], Г. Нейгауза [448], С. Савшинського [588], Л. Сідельнікова [608] та ін. інтерпретаційна діяльність визначається спрямованістю мислення студента, рівнем його інтелекту й ціннісних орієнтацій, мотиваційних установок, властивостями характеру й темпераменту, потребою у творчості, здатністю до асоціативних уявлень та емоційних переживань.

Інтерпретаційна компетенція є комплексно-інтегративною якістю, що

формується у процесі професійної підготовки. Вона включає досвід індивідуально-художнього спілкування з музичними творами, основою якого є спеціальні знання й уміння, де сфера уваги студента охоплює не тільки нотний текст, але й його будь-які раніше створені варіанти художніх, аналітичних, критичних або інших друкованих документів, його виконавські трактовки. Це дозволяє майбутньому вчителю виявляти свої творчо-перетворюючі, креативні здібності, а інтерпретація музичного твору спирається на характерні даному твору «формотворчі ресурси й переходить до пошуку й апробації виразних можливостей музичного матеріалу, і, на основі цього, створюється власна інтерпретаційна версія твору» [699, с. 11].

*Сценічна компетенція – здатність застосовувати професійно профільовані знання та уміння в галузі фізіології, психології та педагогіки для підготовки до публічного виступу з метою художньо переконливого виконання інтерпретаційної версії музичного твору.* Підсумком створеної інтерпретаційної версії музичного твору є його публічне виконання (на занятті, іспиті, заліку, позакласному заході, музичному конкурсі). Звідси, однією з важливих є сценічна компетенція майбутнього вчителя музичного мистецтва, що поєднує три групи вмінь, що забезпечують майбутньому вчителю успішність публічних виступів: керівництво своїм психічним станом, уміння виправляти помилки й неточності під час публічного виступу, дотримання передконцертного ігрового режиму, психологічної підготовки до концертного виступу. Також, необхідно актуалізувати адаптивні здібності студента: вміння адаптувати власний фізичний і психічний стан до майбутнього публічного виступу, емоціогенної обстановки залу, до слухачів: «Чим швидше й гнучкіше адаптується виконавець до мінливих умов концерту, тим успішніше він буде керувати своїм сценічним станом, тим легше буде знаходити бажане почуття творчого підйому й окриленості» [153, с.120].

Дослідження науковців свідчать про те, що проблема психологічної підготовки до концертного виступу є однією з найважливіших у музичному виконавстві: «Немає артиста, який жодного разу не постраждав від негативних форм сценічного хвилювання» [153, с.34]. Це твердження підкреслює важливість спеціальної психологічної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до

концертних виступів. Пояснити виникнення того або іншого сценічного стану виконавця можна лише з урахуванням динамічної структури нервової системи студента

Це основні, на нашу думку, сольні компетенції, що необхідні кожному студентові, незалежно від фаху й діагностування сформованості яких може свідчити про якість освіти майбутніх учителів музичного мистецтва.

Розглянемо *ансамблеву компетенцію – здатність застосовувати професійно профільовані знання, уміння та практичні навички в галузі ансамблевого виконавства та концертмейстерської діяльності для створення художньо переконливої інтерпретаційної версії музичного твору*. Поняття «ансамбль» у музикознавстві є багаторівневим і неоднозначним. Науковці вважають, що воно містить у собі низку субпідрядних, взаємозалежних понять, які визначають сутність різних явищ, характерних для процесу спільного виконання музики [528, с.6]. Досліджено різні характеристики ансамблю: комунікативна складова Є. Антонова [37; 38], Г. Єржемський [220]; ансамбль як особливий тип музичного мислення [228, с.6]; з позицій комплексного підходу [436, с.12]. Найбільш точним, що поєднує формулювання різних аспектів функціонування ансамблю, є визначення, дане «Музичною енциклопедією»: «Ансамбль ( від франц. ensemble – разом). 1) Група виконавців, що виступають спільно. До ансамблю відносять не багаточисленні склади, де кожен партію виконує один музикант. 2) Ансамблеве виконавство. Мистецтво ансамблевого виконавства ґрунтується на вмінні виконавця співвідносити свою художню індивідуальність, свій виконавський стиль, технічні прийоми з індивідуальністю, стилем, прийомами виконавства партнерів, що забезпечує злагодженість і стрункість виконавства в цілому. 3) Музичний твір для ансамблю виконавців [436, с.170,171].

Концертмейстерська діяльність є однією з основних у діяльності вчителя музичного мистецтва, оскільки відбиває комплексний характер виконавської підготовки, обумовлює тісний взаємозв'язок знань, умінь і навичок, що здобуваються на інших спеціальних дисциплінах. Вона полягає у «необхідності поєднувати акомпанування зі спостереженням за класом, виконання партії

супроводу – з елементами диригування й співом окремих голосів хорової партитури, читання з аркуша й транспонування – із творчим перетворенням фактури акомпанементу тощо» [541, с. 32].

Представлені вище професійні компетенції, на нашу думку, є базовими для дослідження якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва. Визначення соціально-професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва в її модельному вигляді (див. Рис. 1.6.) логічно підводить до визначення індивідуально-психологічних особливостей студентів.

#### **1.4. Індивідуально-психологічні особливості студентів як суб'єктів музично-педагогічної діяльності**

Сучасна відповідність освіти майбутніх учителів музичного мистецтва вимогам гуманізації та гуманітаризації спрямована на формування цілісної особистості майбутнього вчителя. Принцип вивчення людини, індивіда – як єдиного, унікального, організованого цілого затверджується в межах гуманістичного напрямку психології. На думку В. Ільїна, «цілісність – це певна якісна повнота, внутрішня єдність розглянутого явища, що виявляється в його системності, структурності, стійкості, відособленості, самостійності цілого, в його способі існування, в його специфічній якості» [251, с. 40]. Відповідно, знання про студента мають відтворювати «три аспекти буття людини:

- соціокультурне буття (вибір і здійснення культуровідповідного способу життя й поведінки);
- індивідуальне буття (самостановлення суб'єктом культурного процесу);
- співпричетне буття разом зі значущими іншими.

Ці характеристики розкривають в людині три її якості: особистість, індивідуальність і суб'єктність» [100, с. 123]. Якісна підготовка вчителя музичного мистецтва неможлива без знання його психофізіологічних, індивідуальних, суб'єктних характеристик, оскільки перед студентом і викладачем на різних етапах освітнього

процесу постають завдання, вирішенню яких вони мають сприяти. Розглянемо визначені характеристики.

*Поняття «особистість»* є одним із центральних понять філософії, психології, етики, соціології, права й інших наук. У дослідженнях філософів (М. Бахтін [62], Г. Гегель [154] ін.) були надані визначення сутності особистості людини, обґрунтовані необхідні й істотні умови її формування та розвитку, досліджено характеристики основних проявів. Глибоко і всебічно досліджували проблему особистості й індивідуальності як вітчизняні, так і закордонні психологи (А. Асмолов [45], Б. Ананьєв [23], Л. Виготський [145], О. Леонтьєв [339], А. Петровський [510], С. Рубінштейн [579] й ін.). Проблема становлення й розвитку особистості представлена в педагогічних дослідженнях (В. Загвязинського [228], Ю. Кулюткіна [327], А. Маркової [370], В. Сластьоніна [619], В. Серікова [606] й ін.).

Незважаючи на велику кількість визначень цього поняття, жодне з них не можна вважати вичерпним, оскільки вони часто протистоять один одному в ключових позиціях. Зазвичай, на перший план висуваються різні аспекти поняття «особистість» залежно від вирішуваних дослідниками завдань і застосовуваних для цього засобів. Можна погодитися з думкою Р. Немова, що «в психології стільки визначень особистості, скільки психологів займається її вивченням» [450, с. 108]. В психології термін «особистість» застосовується як у широкому, так і у вузькому значенні. В першому випадку особистість розуміється як «... сукупність психологічних якостей, що характеризують кожну окрему людину... У цьому широкому значенні термін особистість містить у собі такі поняття, як характер, темперамент і здібності, що відповідають трьом її частковим аспектам» [416, с. 197]. У вузькому значенні, термін «особистість» вживають як характеристику рис, що найбільшою мірою визначають психологічну сутність людини. О. Леонтьєв уважав, що особистість – це соціальна сутність людини, тому темперамент, характер, здібності й знання не входять до складу особистості в якості її підструктур, вони лише є умовами формування цього утворення, соціального за своєю сутністю. Спрямованість і воля належать особистості [339,

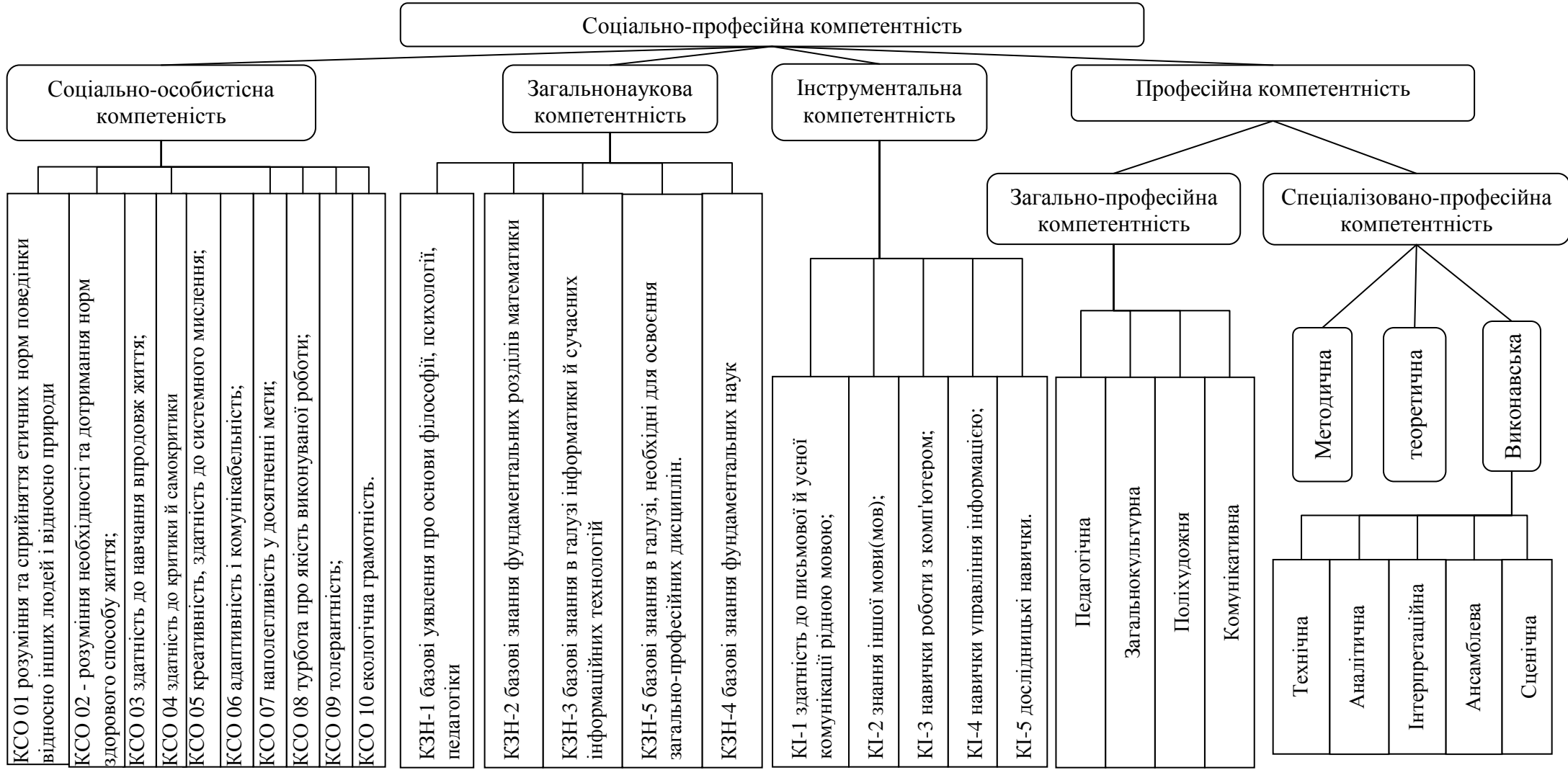


Рис. 1.6. Соціально-професійна компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва

с.342]. Вчений стверджував, що положеннями, які визначають майже всі дослідники, є: «якась неповторна єдність, якась цілісність (особистості). Інше положення полягає в визнанні за особистістю ролі вищої інтегруючої інстанції» [339, с. 160].

На думку науковців, особистість характеризується:

- активністю, прагненням суб'єкта виходити за власні межі, розширювати сферу своєї діяльності, діяти за межою вимог ситуації й ролевих приписувань (мотивація досягнення, ризик тощо) [340];

- спрямованістю – стійкою домінуючою системою мотивів: інтересів, переконань, ідеалів, смаків тощо, де виявляють себе потреби людини [550];

- глибинними значеннєвими структурами («динамічними значеннєвими системами», за Л. Виготським), що обумовлюють її свідомість і поведінку, відносно стійкими до вербальних впливів, що перетворюються в спільній діяльності груп і колективів (принцип діяльнісного опосередкування) [145];

- ступенем усвідомленості свого відношення до дійсності: відносини (В. М'ясищев [550]), установки (Д. Узнадзе [551]), диспозиції (В. Ядов [550]) тощо.

Список властивостей особистості фактично безмежний і задається різноманіттям видів діяльності, якими займається людина як суб'єкт [4, с.135], а кількість блоків особистості та їх зміст залежить від теоретичних поглядів авторів. Як бачимо, єдиної думки щодо визначення й сутності поняття «особистість» у науковців немає. В дослідженні обираємо дефініцію М. Боритко, який розглядає особистість як системну (соціальну) якість, що здобувається індивідом у предметній діяльності й спілкуванні й характеризує міру представленості суспільних відносин в індивідові» [100, с.65].

*Індивідуальність* – це сукупність рис, що відрізняють даного індивіда від інших, виділяють його із соціокультурного оточення [100, с.66]. Класифікація природних властивостей людини найбільш повно досліджено Б. Ананьєвим. Індивідні властивості поділяються на два класи: клас віково-статевих властивостей і клас індивідуально-типологічних властивостей. Б. Ананьєв визначає індивідуальність як «єдність і взаємозв'язок властивостей людини як особистості й



суб'єкта діяльності, в структурі якої функціонують природні властивості людини й індивіда» [22, с. 334]. «Типологічні особливості» – це індивідні характеристики, що «є первинними й існують на всіх рівнях» [23, с. 209]. Студента як індивідуальність характеризують: інтереси, схильності, здібності, індивідуально-психологічні особливості пам'яті, мислення, сприйняття, волі, темпераменту, характеру й процесів самосвідомості (самоорганізації, самовизначення, самопізнання).

Згідно з концепцією К. Платонова [518], індивідуальність «як внутрішню структуру особистості» умовно можна поділити на деяку кількість підструктур. Нижчим рівнем особистості є біологічно обумовлена підструктура, в яку входять: вік, стать й тип нервової системи. Наступна підструктура містить у собі індивідуальні прояви пам'яті, мислення, сприйняття, відчуттів, уваги, що залежать як від уроджених факторів, так і від тренування, розвитку й удосконалювання цих якостей. У процесі навчання формується підструктура, що відбиває індивідуальний соціальний досвід людини. До неї входять: знання, уміння, навички й звички. Вищим рівнем особистості є її спрямованість, що включає переконання, світогляд, інтереси, прагнення, ідеали й бажання. Ця підструктура формується під впливом виховання й тією чи іншою мірою відбиває відповідну систему поглядів й ідеологію. Крім того, К. Платонов виокремлює характер і здібності як дві специфічні підструктури. Чотири основні ієрархічно вибудовані пересічні підструктури тісно взаємодіють одна з одною й містять у собі всі відомі властивості особистості. Однак домінуючий вплив завжди залишається за соціальною стороною особистості – її світоглядом і спрямованістю, потребами й інтересами, ідеалами й прагненнями, моральними й естетичними якостями.

Цілісне сприйняття студента неможливе без розуміння його як суб'єкта діяльності. Суб'єкт – це людина, яка діє та пізнає й для якої характерна взаємодія з середовищем: обмін впливами, не тільки прийняття цінностей середовища, але й утвердження в ній своїх поглядів, свого значення. Найбільш важливими для педагогічної практики характеристиками суб'єкта є його здатність до

самозмінювання в процесі діяльності й спілкування та свідоме саморегулювання цього процесу [100, с.222].

Розвиток студента як суб'єкта діяльності є найважливішою метою сучасної вищої освіти й музично-педагогічної, зокрема. Сучасна освітня парадигма на перший план висуває суб'єктність студента, як активно діючої особистості, що здійснює вибір варіантів досягнення власних освітніх цілей та їх вибудовування на основі пізнання та перетворення світу й себе. Студент є зацікавленим і активним реалізатором постановки й корекції власних освітніх завдань, пошукувачем найбільш ефективних шляхів їх реалізації. Все це актуалізує проблему розвитку суб'єктності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Сучасний етап становлення вищої освіти, на думку І. Зязюна, характеризується тенденцією до визнання особистості як цінності, що «є провідною стратегією гуманізації освіти і вимагає якісно іншої практики взаємодії між суб'єктами освітнього простору. Особистість включається в освітній процес як суб'єкт, як активний його учасник, що відповідає за результати» [249, с.30].

Осмилення проблеми людини як суб'єкта своєї діяльності були закладені в працях С.Рубінштейна [579] й Б. Ананьєва [22]. У дослідженнях з педагогіки суб'єктність розглядається як невід'ємна складова професійної компетентності вчителя та необхідна умова здійснення ним педагогічної діяльності (В. Горшкова [180], І.Колеснікова [290], А.Маркова [96], В. Сластьонін [619] та ін.).

С. Рубінштейн зазначав, що «суб'єкт – активно діюча людина, самосвідомість якої – це усвідомлення себе як істоти, яка змінює світ, як діючої особи в процесі діяльності – практичної та теоретичної, суб'єкта діяльності, свідомості в тому числі» [579, с. 126]. Активність суб'єкта має творчий характер, і цілі будь-якого виду активності формуються й розвиваються в ході рефлексії [115, с.19].

Представлені індивідуально-психологічні особливості майбутнього вчителя музичного мистецтва є його моделлю, як особистості, індивідуальності й суб'єкта діяльності, що необхідно діагностувати в комплексі. Звернемо увагу на те, що соціально-особистісні компетентності (КСО-01 – КСО-10), що визначені в нормативних документах вищої освіти [420], характеризують майбутнього фахівця

як особистість та суб'єкта навчальної діяльності. Однак формування означених соціально-особистісних компетенцій буде малоефективним без розуміння студента як індивідуальності. Відомо, що найвищий рівень досягнень у професійній діяльності стає можливим лише за обставин урахування індивідуальних особливостей людини.

Грунтуючись на структурі особистості К. Платонова, виділяємо такі індивідуально-психологічні особливості студентів як суб'єктів музично-педагогічної діяльності в їх ієрархічній будові (біологічна підструктура – вік, стать, темперамент; індивідуально-психологічна підструктура – індивідуальні прояви музичної пам'яті, мислення (образне, асоціативне), уваги, емоційного інтелекту, емпатії, рефлексії, волі, суб'єктний музично-творчий досвід (педагогічний, виконавський); спеціальна підструктура – здібності (педагогічні, музичні, виконавські); підструктура спрямованості – мотивація до навчання, цінності професійної діяльності, творча професійна позиція.

Розкриємо зміст виділених характеристик, починаючи з найнижчої підструктури.

Найважливіше значення для викладача, має знання біопсихічних властивостей студентів, обумовлених їхнім соціальним статусом, віком типом нервової системи. Оскільки головною особливістю студентського віку є усвідомлення своєї індивідуальності, неповторності, становлення самосвідомості й формування «образу Я», знання біологічної підструктури дає можливість викладачеві організувати допомогу в визначенні індивідуальної траєкторії навчання студента, а також професійному й виконавському самоствердженні, реалізації потреби в досягненнях.

Зміст виділених особливостей представлено у додатку Б. 2, с.498-507.

### **Висновки до першого розділу**

У розділі визначено науковий тезаурус дослідження якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва. Базові поняття дослідження розподілено на три групи: до першої групи увійшли поняття, що характеризують професійну освіту

майбутніх учителів музичного мистецтва; другу групу склали поняття, що визначають якість освіти майбутніх учителів музичного мистецтва: до третьої групи включено поняття, що розкривають об'єкти діагностування як певні системи з позицій моделювання, в яких розкрита ієрархія основних параметрів діагностування.

Визначено, що базовим поняттям професійної освіти вчителя музичного мистецтва є поняття «музично-педагогічна освіта», яка реалізується в освітньому процесі факультетів мистецтв університетів (педагогічних та класичних). Функціонування музично-педагогічної освіти в умовах університету координують зовнішні (законодавчо-нормативні акти) та внутрішні (освітній процес, що включає керівну систему й систему ресурсного забезпечення) системи.

Схарактеризовано структурні та функціональні компоненти системи «освітній процес» факультету мистецтв університету, якими є: мета, наукова та навчальна інформація, засоби педагогічної комунікації, суб'єкти освітнього процесу.

Обґрунтовано поняття «якість освіти майбутніх учителів музичного мистецтва» в умовах університету, що є некласичним поняттям, контекстною категорією в структурі поняття «якість вищої освіти» й соціально обумовленою багатокомпонентною системою, регламентованою нормативно-законодавчими актами й соціальними замовниками, спрямованою на задоволення запитів майбутніх учителів музичного мистецтва, споживачів, роботодавців і суспільства загалом, що й визначає послідовне й ефективне формування компетенцій/компетентностей випускників.

Виявлено аспекти якості системи «освітній процес» факультету мистецтв університету та рівні компонентів (потенційний, процесуальний, результативний). Визначено, що якість освіти майбутніх учителів музичного мистецтва виявляється у сформованості комплексу компетенцій/компетентностей, що задані метою музично-педагогічної освіти й визначені в нормативних документах.

Обґрунтовано структуру соціально-професійної компетентності випускника, що має три рівні. Перший рівень складають: соціально-особистісна,

загальнонаукова, інструментальна, загальнопрофесійна, спеціалізовано-професійна компетентності. Другий рівень об'єднує компетенції, що входять до їх складу. Третій рівень становлять складники компетенцій – знання, уміння, цінності, особистісні якості.

Визначено термінологічне бачення загальнопрофесійних та спеціалізовано-професійних компетенцій учителя музичного мистецтва. До загальнопрофесійних компетенцій віднесено: готовність застосовувати знання основ педагогіки та психології, теорії освіти й виховання в професійній діяльності (психолого-педагогічна компетенція); здатність розуміти значення музичного мистецтва в системі культури й освіти, виховання й розвитку особистості (загальнокультурна компетенція); готовність особистості до художньо-творчої реалізації, самостійного пізнання мистецтва, естетичної оцінки творів мистецтва (поліхудожня компетенція); здатність застосовувати художньо-комунікативні знання, вміння й навички для організації професійної взаємодії з учасниками музично-просвітницької діяльності (комунікативна компетенція). Спеціалізовано-професійна компетентність учителя музичного мистецтва є поєднанням музично-теоретичної, музично-виконавської й музично-методичної компетенцій. Відповідно до положень музикознавства, згідно з якими музичне виконавство існує в трьох основних видах – сольному, ансамблевому й колективному, було визначено та структуровано спеціалізовано-професійну виконавську компетенцію, що включає компетенції: сольні (інтерпретаційну, аналітичну, технічну, сценічну) й ансамблеву.

Виявлено індивідуально-психологічні особливості студентів як суб'єктів музично-педагогічної діяльності. Матеріали розділу опубліковано у таких публікаціях автора: [379]; [381]; [382]; [383]; [388]; [393]; [397]; [400]; [404].

## РОЗДІЛ 2

### ПЕДАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА ЯКОСТІ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ЯК ОБ'ЄКТ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

У розділі надано історико-педагогічний аналіз становлення та розвитку педагогічної діагностики, визначено особливості педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах університету та наукові підходи до дослідження педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах університету.

#### **2.1. Історико-педагогічний аналіз становлення та розвитку педагогічної діагностики**

Дослідження історичного розвитку педагогічної діагностики з позицій сучасного системного підходу представлений у дослідженнях О. Матвєєвої [387; 389; 393; 394; 397]. Зазначимо, що діагностична діяльність у період свого формування була ймовірнісною системою, оскільки не мала цілісності й універсальності, що є одними зі значущих характеристик соціальних систем.

Існує декілька концепцій історичного розвитку педагогічної діагностики.

Так, Б. М. Бім-Бад виділяє два етапи:

- перший етап розвитку педагогічної діагностики до середини XIX ст., що прийнято вважати донауковим. За цей час сформувалися традиційні методи педагогічної оцінки, засновані на перевірці знань учнів в усній та письмовій формі. Опитування, контрольні роботи, іспити вимагали від учнів відтворення раніше засвоєного матеріалу або розв'язання певних задач відповідно до раніше поданих зразків. Така діяльність учнів мала репродуктивний характер;
- другий етап прийнято відраховувати від другої половини XIX ст., коли розвиток педагогічної діагностики здійснювався паралельно зі створенням методів психодіагностики. У цей період ученими й практиками педагогічна діагностика

сприймалася як вторинний напрям, що складався в руслі психодіагностики та мав підлеглий характер [77, с.87].

Наступна періодизація історичного розвитку педагогічної діагностики належить Є.А. Михайличеву й охоплює три періоди:

- перший – з найдавніших часів до XVII ст., де представлені елементи педагогічної діагностики в історії освіти й педагогічної практики;
- другий – діагностичні ідеї й прийоми класичної дидактики XVII – XIX ст.;
- третій – діагностика в педагогічній практиці й науковому знанні з кінця XIX ст. по сьогоднішній день [428, с.12].

На наш погляд, періодизація історичного розвитку педагогічної діагностики має спиратися на історичні типи культури, що у культурологічній літературі (Ж. Безвершук [63], М. Кравець [306], Є. Подольська [522], О. Л. Шевнюк [716] та ін.) найчастіше мають поділ на: первісну культуру, культуру стародавніх цивілізацій, античного світу, середньовічного заходу та сходу, відродження, нового часу, новітньої доби (XIX-XX ст.) [720]. У різні історичні періоди розвитку цивілізації мали місце різні типи форм організації діяльності, що у сучасній літературі одержали назву «організаційної культури». Для періодизації історичного розвитку педагогічної діагностики спиралися на історичні типи організаційної культури, запропоновані В. Нікітіним: традиційний організаційний тип культури; корпоративно-ремісничий тип культури; професійний (науковий) тип культури; проектно-технологічний тип культури [457, с.40]. Дослідження історичного розвитку теорії і практики педагогічної діагностики представлено у науково-методичному посібнику [399].

Уважаємо, що періодизацію історичного розвитку педагогічної діагностики можна поділити на два періоди:

- *I період* (донауковий, до кінця XIX ст.) висвітлює діагностичні підходи й засоби контролю результатів освітньої діяльності в традиційному організаційному типі культури (найдавніші спільноти, Вавілонія, Месопотамія, Еллада, Стародавній Єгипет, Китай, Рим); педагогічна діагностика корпоративно-ремісничого типу

культури; у класичній дидактиці (професійний тип культури, XIV–XIX ст.) [33; 34; 384; 385; 387; 389; 392; 393].

– *II період* (науковий, з кінця XIX ст. і до сьогодні) – проектно-технологічний тип культури, який висвітлює становлення педагогічної діагностики як науки, що пов'язано з розвитком експериментальної психології, педагогіки, педології. У процесі дослідження цього періоду виявлено *шість етапів*. *Перший етап* (перша половина XIX ст.) – початок активного впровадження психологічних і педагогічних методик діагностування в педагогічну практику як у Російській імперії, так і за кордоном. Під час дослідження визначено етапи розвитку педагогічної діагностики за радянський період і в сучасній Україні. *Другий* (до 1936 р.) – етап наукового становлення педагогічної діагностики в межах педології, психотехніки, професійного психологічного добору за радянських часів. *Третій етап* починається з 1936 р. і пов'язаний із забороною досліджень, що мають діагностичну спрямованість у педагогіці та психології. *Четвертий етап* (від 1960-х рр.) свідчить про повернення до діагностичної спрямованості психолого-педагогічних досліджень. Саме в цей період, у 1968 р., німецьким дослідником К. Інгенкампом було визначено поняття «педагогічна діагностика». *П'ятий етап* бере початок від 1980 р., у цей час педагогічна діагностика стає об'єктом спеціальних досліджень, що спрямовані переважно на вивчення проблем виховання. За кордоном інструментарій педагогічної діагностики розробляється для визначення результатів навчання, професійного відбору. *Шостий етап* (початок XXI ст.) – у сучасних дослідженнях відбувається визначення термінології та методології педагогічної діагностики, визнання педагогічної діагностики як невід'ємного компонента педагогічної діяльності, педагогічного процесу [35; 36; 254; 393; 397].

Оскільки обсяг дисертації не дозволяє представити весь теоретичний матеріал історичного становлення інструментарію педагогічної діагностики, коротко окреслимо її основні риси у різних історичних типах організаційної культури.

У переліку діагностичних підходів і засобів контролю результатів освітньої діяльності, що були сформовані в освітній практиці *традиційного організаційного*



*типу культури* (найдавніші спільноти, Вавілонія, Месопотамія, Прадавні Єгипет, Китай, Рим, Еллада), мали місце:

– засоби «вхідного» і поточного контролю: аналіз практичних дій за більш-менш чіткою програмою; перевірка знань у запитально-відповідальній усній і письмовій формі під час індивідуальної або групової співбесіди; перевірка точності відтворення текстів, мелодій, складних ритуальних дій в офіційних церемоніях; евристичні бесіди, що корегують помилкові судження й знання; перевірка навичок письма за допомогою стандартних прописів, усної й письмової лічби; написання диктантів; виклад змісту тексту (трагедії, комедії, історичного твору);

– засоби рубіжного і підсумкового контролю: завдання, що виконуються як індивідуально, так і в групі; аналіз реальних або умовних ситуацій із суспільно-політичної і юридичної практики; діагностико-тренінгові вправи з прямого й зворотного перекладу текстів при вивченні іноземних мов; коментування літературних і політичних текстів з різних рольових позицій з наступним граматичним, етико-філософським і політологічним аналізом; перероблення віршів у прозу і навпаки; уміння писати звіти й самостійні «авторські твори» на задані теми у встановлений термін відповідно до визначених вимог; імітаційні вправи й рольові ігри; публічні промови й участь у диспутах [207; 387; 389; 393; 394; 397].

Аналіз наукових розвідок Т. Грановського [182], А. Гуревича [191] та ін. дає підстави для висновку, що особливості розуміння освітньої діяльності, її орієнтація на віру й схоластику визначали характер педагогічної діагностики *корпоративно-ремісничого типу культури*. Домінуючим напрямом була діагностика вихованості й, у першу чергу, – морально-релігійної спрямованості (збір інформації на сповідях та її класифікація, для призначення покарань парафіянам за гріхи, впровадження покутних книг, що містили переліки гріхів і були складені як запитальники з відповідними заходами покарання). На сповіді священник проводив як би «зрізову діагностику» морального стану парафіян .

Система контролю знань орієнтувалася на репродукцію засвоєного без яких-небудь змін у священних писаннях. Точне повторення було головним методом

поточного контролю знань у школах. Також, контроль знань передбачав питання за прочитаним текстом і за ілюстраціями. Система контролю якості знань у світських і цехових школах мало відрізнялася від парафіяльної. У різних цехових системах підготовки ремісників існували свої вимоги до добору учнів і до контролю їхнього навчання. В школах середньовічної Західної Європи діагностичну роль виконують такі прийоми, як: завдання на заміну слів синонімами; пошук символічних тлумачень термінів і чисел; взаємоконтроль учнями засвоєння вивченого матеріалу; застосування для контролю знань засобів наочності (книжкові ілюстрації, макети, атласи зоряного неба); система суворого публічного іспиту як обов'язкова форма підтвердження знань, ерудиції, заснованої на вивченні текстів.

У середньовічних університетах, на відміну від шкіл, догматична система навчання передбачала підсумковий контроль знань з елементами творчості. До таких відносився публічний диспут («діалектичні турніри» на богословсько-моральні теми), що вимагало: відмінної пам'яті, для того, щоб уміти наводити цитати; загальної ерудиції; полемічної майстерності; фізичної витривалості й звучності голосу [182, с. 232].

*Науковий тип культури* характеризується створенням педагогічних систем, де у класичній дидактиці представлений різноманітний спектр діагностичних прийомів та методів, що свідчить про розширення діагностичного поля: складання програми-мінімум для добору дітей до школи й чіткі екзаменаційні вимоги до випускників; фіксація педагогічних спостережень у реєстрах-щоденниках як основа педагогічного аналізу і комплексної оцінки; рейтингове розсаджування учнів залежно від успіхів у навчанні; швидке опитування для орієнтації вчителя у підготовленості групи до заняття; діагностика на основі опитувань і визначення типу розумової діяльності учня; формалізація видів випробувань за часом та їх чітка регламентація; навчання учнів самооцінюванню; психологічні співбесіди й спостереження для виявлення мотивації поведінки, навчання, особистих проблем; урахування витрат часу на виконання завдань різного типу як критерій якості навчання; аналіз ставлення учнів

до власних успіхів і невдач; спостереження за навчальною діяльністю й поведінкою для створення «природних» педагогічних ситуацій.

Аналіз досліджень Г. Курбатова та Е. Фролова [328], І. Лавровського [331], документів про освіту у Стародавній Русі та Російській державі у XIV–XVII ст. [333]; [334] дає підстави для висновку, що діагностичну основу мали й різнопланові організаційні аспекти класичної педагогіки: введення методів педагогічної діагностики у систему державного контролю якості викладання і навчання (Петровські укази й регламенти XVIII ст. [34]); уведення діагностичних функцій у посадові інструкції вчителів і Статути навчальних закладів (XVIII ст. [34]); уведення щомісячних обговорень на педрадах успіхів учнів і засобів удосконалювання навчання; щотижневі наради для визначення єдиного підходу до корекції поведінки учнів (педагогічна система І. Песталоцці [507]).

У цей період вживаються спроби концептуального обґрунтування діагностичної діяльності: виділення типів школярів, типологічних класифікацій різного роду – відхилень у розвитку, розробка рекомендацій з їх усунення й профілактики, що є подібним до діагностико-корекційних програм (Я. Коменський [294], І. Песталоцці [507]); включення до контролю знань рекомендацій з визначення їх цілісності, системності й рівня засвоєння матеріалу (І. Герbart [282]); рекомендації до математичного виміру інтересу до навчання (І. Герbart [282]); визначення вимог до постановки запитань під час опитування – ясність, чіткість формулювання, розвивальний характер, доступність рівню розумового розвитку дитини (П. Одоєвський [282]); реформування п'ятибальної системи оцінювання, критика суб'єктивізму шкільних оцінок (М. Пирогов [282]); необхідність комплексної діагностики рівня розвитку учня як функціонального обов'язку вчителя (А. Дістервег [208]); вимога обов'язкової психологічної підготовки вчителів як умова ефективного навчання і контролю знань (А. Дістервег [208], К. Ушинський [676]); визначення рівня уваги як однієї з умов якості навчання (К. Ушинський [676; 677]).

*Другий період* (науковий) розвитку педагогічної діагностики (проектно-

технологічний тип організаційної культури) пов'язаний зі становленням поняття, визначенням термінології й методології педагогічної діагностики, проведенням системних досліджень, розробкою методик діагностування, що сприяє визнанню педагогічної діагностики як невід'ємного компонента педагогічної діяльності й освітнього процесу.

На *першому етапі* (перша половина XIX ст.) експериментальна педагогіка розвивалася у межах експериментальної психології й трактувалася як підхід до вирішення педагогічних завдань із позицій психологічного експерименту.

У 80-і роки XIX ст. Е. Мейман у Німеччині використовує для вивчення учнів програмоване спостереження, анкети, аналіз творів і бесід, психологічні тести [415]. Результати діагностування стали основою оцінки ефективності застосовуваних у школі програм, прийомів і методів навчання, взаємин учнів із учителями й однолітками. В. Лай у книзі «Школа дії» запропонував вносити до завдань діагностування виховання «насамперед вивчення вроджених і отриманих реакцій вихованця, тому що від них, насамперед, залежить коло уявлень та ідей. У якості реакцій повинні розглядатися: рефлексії, інстинкти, довільні й автоматичні дії, звички й навички, що формуються шляхом вправ з вольових дій» [332, с. 511]. Близький до нього за характером педагогічних поглядів американський філософ і педагог Д. Дьюї вважав, що критеріями істинності педагогічних ідей є наслідки їх практичного застосування, що підтверджуються експериментальними дослідженнями. Прогресивним і новим у педагогіці Д. Дьюї й В. Лая був акцент, що ставився не на заучуванні, а на усвідомленні того, що зроблено учнем, на формуванні вмінь і навичок, що визнавалося головним під час оцінювання результатів навчання. В. Лай і Д. Дьюї додають до традиційних засобів контролю написання творчих робіт, інсценізації, малюнки й ліплення рельєфів місцевості, імітаційні вправи.

У питаннях педагогічної діагностики наприкінці XIX століття Російська імперія була попереду західної діагностичної думки. Представники закордонної експериментальної педагогіки Е. Мейман і А. Лай визнавали, що вперше експериментальний метод дослідження проблем навчання був застосований у

Російській імперії і описаний у дослідженні І. Сикорського про вплив навчальної діяльності на стомленість учнів [282]. У це ж час російські діячі освіти дійшли висновку про необхідність дослідження педагогічної діяльності вчителів.

У результаті аналізу історичного розвитку ідей і практики педагогічної діагностики можна зробити висновок, що освітня ситуація наприкінці XIX ст. стимулювала розвиток реформаторських ідей і підходів, як у закордонній, так і у вітчизняній педагогіці, сприяла інтенсивному розробленню інноваційних методів і форм навчання, експериментальних дослідницьких і діагностичних засобів (анкетні опитування, психодіагностичні і дидактичні тести, стандартизовані програми спостережень тощо).

*Другий* (до 1936 р.) етап наукового становлення педагогічної діагностики відбувався в межах педології, психотехніки, професійного психологічного добору за радянських часів. Швидкий і активний розвиток педології як комплексної науки про дитину став стимулюючим фактором розроблення діагностичних ідей і підходів, удосконалення та розроблення діагностичного інструментарію (А. Болтунов [89], І. Лесгафт [282], А. Нечаєв [455] та ін.).

На початку XX ст. в Російській імперії налічувалося понад 20 суспільних і приватних науково-педагогічних установ, що займалися дослідженням різних педагогічних проблем. Найбільш відомою була лабораторія експериментальної педагогіки й психології у Петрограді. Особлива увага приділялася методологічній роботі з розширення спектра дослідницького й діагностичного інструментарію. Проводилися спроби створення «діагностичних банків» інформації щодо учнів. Так, Ф. Рібаков створив атлас для експериментально-психологічного вивчення особистості [393]; А. Болтунов розробив і обґрунтував метод анкетування у педагогічному й психологічному дослідженні [397]; А. Нечаєв запропонував метод єдиного процесу дослідження інтелекту [455]; П. Лесгафтом було запропоновано критерії типологізації дітей, найбільш істотними з яких стали розумовий і моральний розвиток. Загальні принципи й окремі методики обговорювалися у психолого-педагогічних журналах, на з'їздах з експериментальної педагогіки й психології.

Наприкінці XIX ст. під впливом ідей про необхідність більш повної інтеграції даних, концепцій, ідей, інструментарію щодо дослідження дітей з'являється «педологія» як цілісна наука про дитину.

Характерними рисами розвитку експериментальної педагогіки, експериментальної психології, педології та педагогічної діагностики, що розвивалася в їх межах наприкінці XIX – першій третині XX ст. були: інтегративна взаємодія, що сприяла переходу ідей і методів із однієї наукової галузі в іншу; оперативність у засвоєнні ідей та їх впровадженні; поява великої кількості лабораторій; переклади, модифікації й перевидання методик; організація наукових конгресів, міжнародних нарад тощо; апробація дослідницького і діагностичного інструментарію, недостатність його концептуального обґрунтування [42].

*Третій етап* починається з 1936 р. і пов'язаний із заборонаю досліджень, що мають діагностичну спрямованість у педагогіці та психології. Постанова ЦК ВКП(б) 1936 р. «Про педологічні перекирення у системі наркомпросів» мала негативні наслідки для педагогічної діагностики [329, с. 121-129]. Критика й забуття спадщини педології зупинили розвиток експериментально-педагогічної діагностики. Заборона педології та діагностування, що проводилося в її межах, обмежило діагностичне поле вчителів контрольною діяльністю.

Активізація вітчизняної науково-педагогічної думки в питаннях педагогічної діагностики починається з 60-х років XX ст. і характеризує *четвертий етап* повернення до діагностичної спрямованості психолого-педагогічних досліджень. У цей час відбувається: звернення до досвіду минулих років і закордонного досвіду, розширення спектра наукових досліджень, поступове впровадження педагогічної і психологічної діагностики в педагогічну практику. Аналіз наукових публікацій за цією проблематикою показує, що дослідження питань педагогічної діагностики розглядається з таких позицій: задля вирішення завдань боротьби з неуспішністю, подолання психолого-педагогічних причин (Л. Славіна «Індивідуальний підхід до невстигаючих і недисциплінованих школярів»; Є. Кабанова-Меллер «Формування прийомів розумової діяльності й розумовий розвиток учнів»; Н. Менчинська «Мислення у процесі навчання», В. Зикова «Про психологічні особливості

невстигаючих школярів»); під час обговорення питань про методи вивчення особистості і можливості застосування тестів (Т. Ільїна «Педагогіка»; Г. Щукіна, Є. Голант, К. Радіна «Педагогіка»; З. Калмикова «Навченість і принципи побудови методик її діагностики»; А. Люблинська «Принципи й шляхи вивчення розумового розвитку молодших школярів»); у період широкого навчального експерименту 70-рр., коли істотної перебудови зазнали методи й зміст навчання (Л. Занков «Розвиток учнів у процесі навчання»).

Саме в цей період, у 1968 р., німецьким дослідником К. Інгенкампом було визначено поняття «педагогічна діагностика» «за аналогією з медичною й психологічною діагностикою у межах одного наукового проекту» [254, с. 6]. Автор стверджує, що: «педагогічна діагностика покликана, по-перше, оптимізувати процес індивідуального навчання, по-друге, в інтересах суспільства забезпечити правильне визначення результатів навчання й, по-третє, керуючись визначеними критеріями, звести до мінімуму помилки, які є під час перевodu учнів з однієї навчальної групи до інших курсів та вибору спеціалізації навчання. За допомогою педагогічної діагностики аналізується навчальний процес і визначаються результати навчання» [254, с. 8].

У системі вищої освіти педагогічна діагностика, на думку К. Інгенкампа, використовується головним чином у трьох формах:

- діагностика відбору до навчання у вищій навчальній заклад;
- консультаційна діагностика до вступу й під час навчання в виші;
- вимірювання успішності під час навчання в виші [254, с. 205].

*П'ятий етап* бере початок від 1980 р., у цей час педагогічна діагностика стає об'єктом спеціальних досліджень, що спрямовані переважно на вивчення проблем виховання.

О. Белкіним і Б. Бітінасом було розроблено концепцію педагогічної діагностики й попередження відхилень у поведінці школярів, де визначено: три стадії діагностування, що послідовно поглиблюються (симптоматична, етіологічна, типологічна) та висвітлюють попередній діагноз зовнішніх ознак, діагноз причин,

заклучний (діагноз тенденцій); особливості діагностичного мислення вчителя; діагностичні підходи (стадійний, системно-інтегральний, інверсійний, прогностичний); принципи діагностичного вивчення особистості (об'єктивність, систематичність, комплексність, вивчення в діяльності, у колективі) [79, с.51-52].

У дослідженні О. Белкіна визначено низку принципово важливих положень педагогічного діагностування: його специфіка полягає в тому, що сам процес розпізнавання має корекційно-випереджальний характер; педагогічний діагноз оптимістичний за своєю природою, оскільки заснований на переконанні у необмежених можливостях виховання; науково-теоретичний рівень системи діагностики передбачає створення цілісної теоретичної моделі процесу розпізнавання і попередження відхилень; попередження відхилень має мати діагностичний характер [64, с.12].

У дослідженнях Б. Бітінаса стверджується, що «об'єктом педагогічної діагностики зазвичай є особистість учня в усіх її проявах» [79,с. 10]. Науковець застосовує поняття «норма» й доходить висновку, що як медичне, так і педагогічне розпізнавання відхилень від норми є цілком можливим навіть в умовах, коли немає досить повного опису норми. Особливістю педагогічної діагностики моральної вихованості вчений вважає її спрямованість не тільки на відхилення, але й на визначення рівнів моральної вихованості учнів. Процес морального становлення особистості він уявляє як «складну регульовану й саморегульовальну систему, в ході функціонування якої взаємодіє величезна кількість елементів, блоків, підсистем тощо» [79,с.12].

Зміст процесу психолого-педагогічного вивчення особистості Б. Бітінаса умовно поділяє на два етапи: 1) процес первинного нагромадження інформації, коли відбувається спостереження, фіксація, запам'ятовування всього того, що пов'язано з життям і діяльністю дитини; 2) переробка інформації, проникнення у внутрішню суть особистісних якостей, що дозволяє співставляти отримані дані з практичною діяльністю [79, с.11].

Аналіз досліджень дає підстави стверджувати, що на першому місці діагностика вихованості досліджує моральні якості, і, значно менше –



індивідуально-психологічні особливості тих, яких навчають.

У дослідженні П. Голубєва було визначено рівні педагогічної діагностики, описано шість її основних функцій [171]. Н. Голубєвим і Б. Бітінасом [170, с. 8-10] обґрунтовано функції педагогічної діагностики: 1) зворотного зв'язку; 2) оцінки результативності педагогічної діяльності; 3) спонукально-виховну; 4) комунікативну; 5) конструктивну; 6) інформаційну; 7) прогностичну.

Розвиток теорії педагогічної діагностики пов'язаний з дослідженнями Ю. Бабанського, де було узагальнено результати теоретичних й емпіричних досліджень у галузі оптимізації освітнього процесу. Під його керівництвом були проведені емпіричні дослідження, які поєднували розробку організаційних, дидактичних й інших умов оптимізації освітнього процесу та їх апробацію [53; 55].

Дослідження Г. Карпової було присвячено питанням теорії й технології педагогічного діагностування. Був експериментально обґрунтований вибір комплексу методик для діагностування причин неуспішності, розроблено етапи й основні процедури процесу діагностування причин неуспішності, проаналізовано характерні риси її причинно-наслідкових ланцюгів. Діагностичні дані оброблялися у лабораторії педагогічної кваліметрії [268].

Розвиток кібернетики, обчислювальної техніки, а також спроби їх застосування для керівництва освітнім процесом сприяли залученню сучасних математико-статистичних методів. Було розроблено теоретичні питання тестового програмованого контролю, педагогічної кваліметрії, технології розробки тестових завдань. Показовим, щодо цього, є дослідження Л. Ітельсона «Математичні й кібернетичні методи у педагогіці», основою якого стали результати досліджень у галузі кваліметрії Ю. Бабанського [256].

*Шостий етап* бере початок з ХХІ ст., коли у сучасних дослідженнях відбувається формування термінології та методології педагогічної діагностики, визнання педагогічної діагностики як невід'ємного компонента педагогічної діяльності, педагогічного процесу (В. Аванесов [5; 6; 7; 8; 9; 10]; О. Барабанщиков [59]; Н. Бордовська [96; 97]; М. Боритко [100]; Н. Голубєв [171]; І. Гутнік [193]; І. Зимня [242]; А. Майоров [362]; Є. Міхайличев [428]; О. Реан [564]; С. Сафонцев

[584] й ін.). Чимало досліджень з питань педагогічної діагностики представлено українськими науковцями (О. Колгатін [288], С. Мартиненко [373], Л. Савченко [587], Г. Цехмістрова [696]).

Зазначимо, що педагогічний словник дає таке тлумачення поняття «педагогічна діагностика»: «Сукупність прийомів контролю й оцінки, спрямованих на вирішення завдань оптимізації навчального процесу, диференціації учнів, а також удосконалювання навчальних програм і методів педагогічного впливу. Педагогічна діагностика – невід’ємний компонент педагогічної діяльності, оскільки здійснення процесів навчання і виховання вимагає оцінювання, аналізу й урахування результатів цих процесів» [575, с. 422]. Із цього визначення випливає, що педагогічна діагностика розглядається й здійснюється стосовно всієї педагогічної практики – процесу навчання, виховання, особистісного розвитку з метою удосконалення освітнього процесу.

Досліджуючи місце педагогічної діагностики у структурі педагогічного знання, вчені вважають, що: педагогічна діагностика є не тільки практикою «виявлення якості навчально-виховної діяльності, причин її успіхів або невдач, але й напрямом досліджень, що обслуговують цю практику» [171, с. 11]; діагностика є обов'язковим компонентом освітнього процесу, за допомогою якого визначається досягнення поставлених цілей [691, с.243]; сучасна педагогічна діагностика є цілком зрілою прикладною наукою, що є системою специфічної діяльності педагогів і педагогічних колективів, спрямованою на виявлення властивостей особистості, які є цікавими, з метою виміру результатів виховання, освіченості й навченості [8, с.42].

Сучасні науковці визначають педагогічну діагностику як компонент педагогічного процесу [685], [575]; як підрозділ педагогіки [97, с.256], як прикладну науку [8, с. 42]; як спеціальну галузь педагогіки [428, с.8], як особливий вид педагогічної діяльності [712, с.67]. Ми підтримуємо думку В. Аванесова [8] про те, що педагогічна діагностика в її сучасному стані є прикладною наукою, й вважаємо його визначення найбільш точним.

Чимало науковців вважає, що термін «педагогічна діагностика» можна вживати у широкому й вузькому значенні [228, с.45], [521, с.456] та ін. У широкому

значенні, педагогічна діагностика – це засіб одержання випереджальної інформації про ефективність функціонування цілісної системи навчання [520, с.456]. У вузькому – один із системотворчих компонентів педагогічної діяльності [228, с.45].

І. Підласий вважає, що «діагностика – це прояснення всіх обставин протікання дидактичного процесу, точне визначення його результатів. Без діагностики неможливе ефективне управління дидактичним процесом, досягнення оптимальних для наявних умов результатів» [521, с. 313]. Як бачимо, в діагностування вчений вкладає більш широке і глибоке значення, ніж у традиційну перевірку знань і вмінь, оскільки діагностування надає можливість розглядати результати навчання у зв'язку зі шляхами й засобами їх досягнення.

Близьке за значенням трактування педагогічного діагностування знаходимо у М. Євтуха, який вважає, що «в діагностику вкладають ширший і глибший зміст, ніж у традиційну перевірку знань та умінь учнів, яка переважно констатує результати, не з'ясовуючи причин їх виникнення. Діагностування ж розглядає результати у зв'язку зі шляхом і засобами їх досягнення, виявляє тенденції, динаміку формування продуктів навчання, тому включає контроль, перевірку, оцінювання, накопичення статистичних даних, їх аналіз, виявлення динаміки тенденцій та прогнозування подальшого розвитку подій. Саме тому контролювання, оцінювання знань, умінь та навичок включаються в діагностування як необхідні складові компоненти» [221, с. 42].

У багатьох педагогічних дослідженнях уживається термін «психолого-педагогічна діагностика». Таке трактування значення процедур контролю й оцінювання освітнього процесу сприяло встановленню уявлень про органічну єдність і залучення до процесу навчання, виховання й особистісного розвитку, як педагогічної діагностики, так і всебічного вивчення психологічних характеристик особистості студентів. У цьому значенні цей термін застосовує Н. Кузьміна [321, с. 75], О. Реан та Н. Бордовська в підручнику «Педагогіка і психологія» [564, с.234], А. Шаталов і В. Афанасьєв у навчально-методичному посібнику «Психолого-педагогічна діагностика якості освітнього процесу» [714, с.34] й ін.

Для подальшого розуміння поняття «педагогічна діагностика» розглянемо її основні концепції, які досліджено на основі системного підходу.

В. Аванесов вважає, що систему діагностичної діяльності утворюють цілі й методи діагностування, результати та інтерпретація результатів, кадри та установи, а також, гуманне застосування результатів діагностування в освітньому процесі. Предметом педагогічної діагностики є вимірювання (оцінка) властивостей особистості в освітньому процесі. Об'єктом педагогічної діагностики є учні й студенти всіх освітніх установ. Автор вважає, що головним методом педагогічної діагностики стає вимір навчальних досягнень учнів і студентів із застосуванням і інтерпретацією отриманих даних [8].

За аналогією з трьома основними функціями освітнього процесу В. Аванесов виділяє основні сфери діагностики: виховання, освіта й навчання:

а) у сфері виховання – виявлення й вимірювання складу і структури життєвих установок особистості, рівень оволодіння особистістю культурним потенціалом людства;

б) у сфері освіти – визначення рівня розвитку особистості і оволодіння системою узагальнених знань про себе, про світ і про способи діяльності, тобто знань у широкому значенні цього слова;

в) у сфері навчання – визначення рівня оволодіння, переважно, конкретними знаннями, уміннями й навичками, що набуваються в окремих освітніх установах. Автор вважає, що навчання є більш специфічним, ніж освіта. Ще більш специфічним є професійне навчання [8, с.42].

Як доповнення до педагогічної діагностики, на думку В. Аванесова, доцільно використовувати методи психологічної діагностики та робити акцент не на вивченні структури особистості (як це є зараз за допомогою особистісних тестів), а на вивченні таких її властивостей як уважність, пам'ять, інтелектуальні й творчі здібності [7, с.87].

М. Боритко вважає, що педагогічна діагностика є інструментом усвідомленої і цілеспрямованої діяльності педагога. Об'єктом діагностичної діяльності вчителя є педагогічні явища, до яких відносяться – взаємини учасників освітнього процесу, спільна діяльність суб'єктів, а також індивідуально-особистісні властивості суб'єктів і закономірності їхнього становлення. Предметом діагностики є стани, властивості,

характеристики тих, кого навчають, або освітнього процесу, а також тенденції, що визначають результативність професійної діяльності вчителя. Метою діагностичної діяльності вчителя є одержання об'єктивної інформації для керівництва (контролю й корекції) якістю педагогічного процесу, підвищення ефективності педагогічної діяльності. До діагностичних завдань відносяться: виявлення динаміки розвитку дітей для корекції можливих відхилень; визначення вихідного стану вихованості класу; виявлення умов продуктивності навчальної діяльності; оцінка ефективності певних дій вчителя; вивчення проблемної ситуації у родині учня тощо [100, с.34].

На думку М. Боритко, у результаті діагностичної діяльності, вчитель переходить від чуттєво-образного сприйняття педагогічного процесу до розуміння досліджуваного явища, його логічного збагнення. Формулюючи поняття, він моделює педагогічне явище й одержує можливість прогнозувати його становлення і розвиток. М. Боритко вводить поняття «культура діагностичної діяльності вчителя», оскільки вважає культуру однією з характеристик діагностичної діяльності.

У дослідженні Є. Михайличева педагогічна діагностика репрезентується як спеціальна галузь педагогіки. З позицій системного підходу автором було визначено об'єкт, предмет, мету і завдання педагогічної діагностики, її систему, основні напрями, принципи й етапи. Основними *напрямами* педагогічної діагностики визначено: діагностику вихованості; дидактичну; організаційно-методичну (управлінську); соціально-педагогічну; соціо-психолого-педагогічну; педагогічну психодіагностику [428, с.43]. Пізніше до них було додано валеопедагогічну діагностику, що вивчає зміни стану здоров'я у процесі й результаті навчання і виховання [428, с.44].

Принципи педагогічної діагностики автор вважає основними правилами діагностування, що охоплюють усі або більшість етапів діагностичного обстеження і відносять: принцип доступності діагностичних методик і процедур обстежуваним і педагогам; комплексності діагностики; наукової обґрунтованості теорії й методики діагностування; оптимізації форм і методів; послідовності й наступності; прогностичності; системності й конкретності; сполучення констатуючої й коригувальної функцій [428, с.32].

Взаємодію педагогічної діагностики та кваліметрії в останні роки відображено у дослідженнях В. Аванесова [10], А. Майорова [362], Є. Михайличева [427], С. Сафонцева [595] та ін.

На основі аналізу наявних підходів до визначення суті педагогічної діагностики сформулюємо низку положень, що обираємо як основу теоретичного дослідження й практичного вирішення проблем педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва:

- педагогічна діагностика є системною пізнавально-перетворювальною діяльністю, що спрямована на розпізнавання, аналіз й оцінювання результатів освіти, вивчення індивідуальних і групових психологічних особливостей, особистісного розвитку тих хто навчається для визначення їхнього стану, корекції, прогнозу розвитку для забезпечення ефективності освітнього процесу;

- основною метою педагогічної діагностики є забезпечення ефективної підготовки фахівця, його особистісного і професійного розвитку.

Визначення понять «педагогічна діагностика», та якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва дозволяє визначити особливості педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах університету, що буде розглянуто у наступному підрозділі.

## **2.2. Особливості педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах університету**

Уважаємо, що особливості педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах університету маємо розглядати на двох рівнях – теоретичному, де визначено взаємодію понять «педагогічна діагностика» та «якість освіти», й практикоорієнтованому, де виявляються особливості застосування інструментарію педагогічної діагностики для визначення якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва.

В останні десятиліття у багатьох дослідженнях інструментарій педагогічної діагностики застосовується як засіб визначення якості освіти учнів, студентів і професійної діяльності викладачів для ефективного управління освітнім процесом К.Коваль [281], П. Підкасистий [501], І. Підласий [521], В. Сімонов [611], В. Шамардін [711]. Отже, розглянемо концепції, де діагностика є інструментом визначення якості освіти.

Автори монографії «Управління якістю освіти» за редакцією М. Поташника пропонують оцінювати якість на кожному етапі освітнього процесу за п'ятьма групами показників: оптимальності проекту, процесу, поточних, кінцевих і віддалених результатів освіти [672, с. 194]. Науковці вважають, що ця система показників є моделлю діагностування й оцінювання якості освітніх процесів. Групи показників мають свої особливості: перша група характеризує актуальність, прогностичність, раціональність, реалістичність, цілісність, контроль, чутливість до збоїв; друга група визначає ефективність комбінації керівництва за цілями та керівництва за відхиленнями; застосування коригувальних впливів з метою їх виключення; третя група слугує для оцінювання показників рівня вихованості, розвиненості, креативності; особливе значення роботи з моніторингу результатів навчання; четверта і п'ята групи відображають оцінювання параметрів випускників відповідно до прогнозованих результатів; оцінювання готовності до професійної діяльності, до подальшого навчання, суспільної діяльності [672, с.195].

У навчально-методичному посібнику А. Шаталова, В. Афанасьєва «Психолого-педагогічна діагностика якості освітнього процесу» поняття «психолого-педагогічна діагностика» розглядається як інструмент відбору інформації з особливостей психіки учнів, що мають враховуватися вчителями під час організації й проведення освітнього процесу. Сучасну психолого-педагогічну діагностику автори визначають як науку, що розробляє методи виявлення й вивчення індивідуально-психологічних і індивідуально-психофізіологічних особливостей учнів. Якість освітнього процесу науковці пов'язують з діагностуванням якості навченості, якістю психолого-педагогічних методик та методів [714, с.23].

У дослідженнях В. Сімонова [610; 611; 612; 613] пропонуються різні методики діагностування якості навченості студентів й ефективності діяльності викладачів. Основою системи діагностики науковцем визначено «характер взаємозв'язку рівня вимог учителя й рівня навченості його учнів» [612, с.86]. Автор вважає, що контроль ефективності результатів освітнього процесу може здійснюватися за допомогою виявлення рівня навченості, що характеризується п'ятьма показниками: розпізнаванням, запам'ятовуванням, розумінням, найпростішими вміннями й навичками, переносом. Особливо важливим у запропонованому В. Сімоновим підході до діагностування якості освіти слід визнати концепцію, яка поєднує три рівні вимог до викладача (вищий, середній, низький), методику розрахунку «ефективності навчальної діяльності викладача», алгоритми подолання формалізму, що виявляється у процесі професійної діяльності [612, с.126-140].

Крім визначених наукових розвідок, українські автори досліджують проблему якості вищої освіти як одну з провідних, що вирішується за допомогою залучення інструментарію педагогічної діагностики (К. Гнезділова [166], О. Пинзеник [513] та ін.).

Аналіз літератури з питань педагогічної діагностики, якості освіти факультету мистецтв університету та досліджень, де педагогічна діагностика розглядається як засіб визначення якості освіти, дозволяє зробити висновок про те, що застосування діагностичних процедур в освітньому процесі спрямовано не тільки на визначення рівня навченості, вихованості, індивідуально-психологічних особливостей студентів, сформованості компетентностей але й визначення та впровадження корекційних заходів з метою впливу на якість освіти. Це підтверджує низка позицій, з яких науковці досліджують взаємодію якості освіти й педагогічної діагностики: вирішення завдань оптимізації навчального процесу, вдосконалювання навчальних програм і методів педагогічного впливу [500]; спосіб одержання випереджальної інформації про ефективність функціонування цілісної системи навчання [242]; одержання об'єктивної інформації для керівництва (контролю й корекції) якості педагогічного процесу, підвищення ефективності педагогічної діяльності [100]; на основі аналізу й інтерпретації результатів діагностування одержати нову



інформацію про те, як поліпшити якість освіти й розвитку особистості учня, що надає принципово нову змістову інформацію про якість педагогічної діяльності самого вчителя [284, с.272-273].

Грунтовне дослідження понять «педагогічна діагностика» й «якість освіти» дає підстави зробити висновок про те, що їх взаємозв'язок знаходиться в межах перетину цих понять з поняттям «норма» або стандарт, оскільки якість освіти виявляється за відповідністю сформованості соціально-професійної компетентності випускника стандарту вищої освіти (нормі), а педагогічна діагностика визначає відповідність стану об'єкту діагностування стандарту (нормі) під час державної атестації. Отже, педагогічна діагностика якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва – є визначення відповідності стандарту освіти сформованості соціально-професійної компетентності випускника.

Визначення якості системи «освітній процес» факультету мистецтв університету з позицій аспектного підходу, меж педагогічної діагностики в освітньому процесі дає підстави зробити висновок, що якість освіти майбутнього вчителя музичного мистецтва залежить від якості всіх внутрішніх компонентів освітнього процесу. Отже, *педагогічна діагностика якості освіти майбутнього вчителя музичного мистецтва є цілеспрямованим, організованим, регулярним, керованим процесом, який відбувається у два етапи: перший – спрямований на отримання випереджальної інформації про рівень сформованості компетенцій, індивідуально-психологічних особливостей студентів, взаємин у групах, що підтверджує або не підтверджує якість структурних компонентів освітнього процесу, другий – передбачає визначення сформованості соціально-професійної компетентності випускників під час державної атестації як відповідності стандарту освіти.*

Проведення педагогічної діагностики якості освіти передбачає діагностичну підготовленість викладачів, налагодження постійного зворотного зв'язку під час проведення діагностування, визначення корекції навчального процесу за результатами діагностики, застосування інструментарію педагогічної кваліметрії.

Також, спираючись на ідеї авторів монографії «Управління якістю освіти» для подальшого розкриття теми дослідження, визначимо положення, що є основою проектування системи педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва:

1. Запропонована (конкретним розроблювачем) система педагогічної діагностики й оцінювання якості (навчання, навченості, управлінської діяльності тощо) повинна мати методологічний характер, оскільки відбиває певну точку зору, принцип оцінної діяльності й тим самим орієнтує на пошук результатів у певному напрямі.

2. Запропонована система (зі скількох завгодно показників) має функціонувати тільки цілісно, безупинно, одночасно.

3. Не можна із запропонованої системи обрати яку-небудь (довільну) групу показників і застосовувати тільки її. В іншому випадку аналіз якості призведе до формалізму або буде марним [672, с.342].

*На рівні практичного застосування інструментарію педагогічної діагностики в освітньому процесі зазначимо, що основні відмінності знаходяться в площині спеціалізовано-професійних виконавських компетенцій, організації освітнього процесу на засадах модульного навчання.*

Загальновідомо, що найбільш об'єктивним методом дидактичної педагогічної діагностики є метод тестування. Застосування методу тестування на музично-інструментальних та вокально-хорових дисциплінах, основою яких є формування виконавських навичок, має свої особливості. На музично-теоретичних та музично-методичних дисциплінах після вивчення окремої теми або розділу проведення тестування надає викладачеві інформацію про рівень знань і про рівень сформованості умінь. На музично-інструментальних та вокально-хорових дисциплінах, де студент має стати єдиним інтерпретатором музичного твору, більшість часу заняття відводиться на виконання музичних творів, розучування технічних прийомів, формування виконавських умінь і зовсім невелика частка залишається на визначення бази знань, якими володіє студент (які він отримав на музично-теоретичних дисциплінах).

Уважаємо, що необхідно застосувати тестування для самодіагностування студентами наявних знань для декодування тексту музичного твору. Також, застосування різних видів творчих завдань (есе, презентацій, колективних проєктів) надасть можливість студентів за допомогою вербальних, візуальних засобів, пошуково-аналітичної діяльності адекватно розшифрувати музичні образи, наблизити свою інтерпретаційну версію музичного твору до композиторського задуму.

Практика свідчить, що між виконавськими вміннями, що необхідні майбутньому вчителю музичного мистецтва, та знаннями відсутній безпосередній зв'язок. У такому випадку порушується цілісність розуміння художнього змісту музичного твору, що не сприяє особистісно-художньому самовираженню, призводить до значних втрат у створенні інтерпретаційної версії музичного твору. Заняття з музично-інструментальних та вокально-хорових дисциплін спрямовані на формування вузькоспеціальних виконавських умінь, а, отже, викладання цих дисциплін має авторитарний характер, що орієнтує майбутнього вчителя музичного мистецтва на відповідність його виконавської версії заданому викладачем інтерпретаторському зразку. Така навчальна діяльність не сприяє належному розвитку самостійності, активності, творчій ініціативі, не дозволяє студентів формувати творчу професійну позицію, накопичувати особистісний музично-творчий досвід. Розширення фонду спеціальних знань відбувається повільно й неефективно, оскільки немає діяльності, яка забезпечує зв'язок знань з комплексом виконавських умінь. Питома вага музично-пізнавальної діяльності виявляється невисокою, оскільки не ставиться завдання навчити студента вчитися самому, мобілізувати свої внутрішні ресурси.

Оскільки за модульною організацією освітнього процесу навчальний матеріал має складатися з дрібних порцій інформації, кожна з яких становить навчальний крок, особливістю музично-інструментальних та вокально-хорових дисциплін є покрокове вивчення музичного твору з одночасним формуванням виконавських умінь та навичок, актуалізацією музично-естетичних знань. Необхідність визначення якості музично-естетичних знань студентів у результаті засвоєння програм модулів припускає поточне тестування, де галуззю тестування є програма,

що виконується студентом. Уважаємо, що кожний студент має тестуватися за тією програмою, яку він виконує, тобто галузі тестування, відбиті у тесті, мають охоплювати твори програми.

Тестування знань на музично-інструментальних та вокально-хорових дисциплінах необхідне, однак воно має свої особливості. По-перше, якщо поточне тестування за будь-якою навчальною дисципліною припускає контроль якості засвоєння змісту її розділу, теми, що вивчали всі студенти, то під час модульного контролю, заліку або іспиту зі спеціальних дисциплін кожний студент виконує «свою» програму, а отже й тести мають охоплювати різні твори, що, як правило, не повторюються; по-друге, обмежений час заняття не завжди дозволяє викладачеві повністю викласти знання про предмет вивчення (музичний твір), про систему понять, особливостей і закономірностей виконання того або іншого музичного твору, тому, більше часу необхідно відводити на самостійне опрацювання студентом необхідної інформації, за допомогою надання інформаційного й аудіо-супроводу, методичного керівництва й організації ефективного зворотного зв'язку завдяки застосуванню інструментарію педагогічної діагностики та проведення тестування, опитування, написання есе, підготовки презентацій, самодіагностування. Таким чином, забезпечується реалізація індивідуальної траєкторії навчання, де студентові надається можливість самостійно засвоїти теоретичний матеріал, проводити само діагностування для досягнення поставлених індивідуальних цілей навчання, створення власної інтерпретаційної версії музичного твору.

Теоретичною основою розроблення тестів мають бути положення, висунуті О. Алексєєвим, який розглядає наукові передумови організації музичних занять. Науковець указує на систематизацію навчального процесу, який іноді приймає жорсткі форми: засвоєння матеріалу суворо регламентованою програмою курсу відбувається шляхом послідовного оволодіння невеликими дозами досліджуваного матеріалу, причому кожний наступний «крок» не може бути зроблений, якщо не вирішена завдання попереднього. Дослідник вважає, що така нормативність викладання непридатна для практики навчання у виконавських класах, однак «використання принципів системного методу з точки зору більш продуманого,

послідовного, ефективного введення навчального матеріалу й залучення учня до музично-виконавського мистецтва – дуже бажане» [19, с.43]. О. Алексєєв зазначає, попри неточне визначення системного підходу як системного методу, що ефективно навчання спрямоване на самостійне створення студентом інтерпретаційної версії музичного твору, базується на послідовному введенні та засвоєнні навчального матеріалу теоретичного характеру з одночасним формуванням виконавських навичок.

З цих позицій введення до музично-інструментальних та вокально-хорових дисциплін тестування музично-естетичних знань з обов'язковим методичним забезпеченням, що дозволить діагностувати та контролювати як викладачам так і студентам рівень знань, а отже, буде виявляти прогалини у знаннях, сприяти більш свідомому виконанню музичних творів, а також буде мати вплив на об'єктивність оцінювання досягнень студентів.

Оскільки основною діяльністю на заняттях з музично-інструментальних та вокально-хорових дисциплін є робота над музичним твором, для визначення «кроків» був проведений аналіз думок педагогів-музикантів з визначення етапів роботи над музичним твором (див. Додаток В, табл. В.1).

Можна зробити висновок, що: 1) більшість дослідників визначають три етапи розучування музичного твору, де другий етап може розподілятися на два для більш точного формулювання завдань діяльності; 2) завдання етапів і засоби їх виконання у різних науковців є дуже близькими за змістом; 3) завдання, у своїй більшості, спрямовані на дослідницько-аналітичну діяльність, у той час, як практичне засвоєння музичного тексту завдяки формуванню виконавських умінь визначено недостатньо чітко; 4) дослідники не виокремлюють музично-естетичні знання, що необхідні для вивчення музичного твору; 5) недостатньо прослідковується взаємозв'язок між засвоєнням музично-естетичних знань та формуванням виконавських умінь та навичок.

Уважаємо, що ґрунтуючись на етапах розучування твору, для кожної спеціалізовано-професійної виконавської компетенції необхідно визначити кроки, критерії, показники й методики діагностики, необхідні для визначення рівня її

сформованості. Також, зазначимо, що в запропонованих показниках мають бути визначені проміжні результати сформованості компетенцій, пов'язані з досягненням результатів з кожного «кроку», особистісний рівень сформованості компетенції визначається за результатами модульного контролю.

Дрібна структурна частина, що відповідає конкретній меті діяльності у модульній організації освітнього процесу, називається «елементом». Таким чином, етапи розучування музичного твору припускають наповнення поняття «структурний елемент програми», що «має загально визнану змістову значущість й на його основі складається тестове завдання для педагогічного вимірювача» [573, с. 108].

Уважаємо, що структурним елементом програми на музично-інструментальних та вокально-хорових дисциплінах є окремий музичний твір певної форми, жанру, стилю, вивчення якого має супроводжувати необхідна інформація музично-теоретичного, музично-історичного, музично-естетичного спрямування. Довжина навчального кроку залежить як від матеріалу, після вивчення якого необхідно відповісти на контрольні запитання, так і від рівня сформованості певних виконавських навичок. Кожний структурний елемент програми має бути підкріплений відповідним інформаційним і методичним забезпеченням: мистецтвознавчою, музично-виконавською, методичною літературою, а також аудіозаписами виконання творів.

Дотримуючись принципу систематичності і послідовності процесу засвоєння знань [584, с. 146], кожний наступний структурний елемент є логічним продовженням попереднього, що сприяє: поглибленню знань; засвоєнню нових виконавських умінь, удосконаленню вже засвоєних; ознайомленню з новими музичними формами, жанрами, стилями, що розширює емоційний фонд студента, розкриває можливості їх практичного застосування у майбутній професійній діяльності. Внаслідок цього, кожний структурний елемент програми вимагає логічного обґрунтування положень, понять, які вводяться вперше, або закономірностей, методологічною основою яких є теорія мистецтвознавства, інші дисципліни, що розкривають теоретичні й історичні основи музичного виконавства.

Розкриваючи це положення, можна стверджувати, що процес вивчення структурного елемента програми передбачає декілька етапів: підготовчий, тобто логічне обґрунтування нового матеріалу за допомогою відомих понять і закономірностей; сутнісний етап, що полягає у викладі змісту розглянутого питання; мотиваційну паузу, тобто осмислення доцільності засвоєння отриманої інформації [595, с. 112]. Процес вивчення музичного твору умовно можна поділити на: 1) повторення вже відомого (у нашому випадку наявність та визначення музично-естетичних знань та комплексу технічних умінь – пропедевтичне тестування та ознайомлення з музичним твором), на основі результатів яких має вивчатися новий твір та нова інформація, 2) вивчення нового музичного тексту, засвоєння нової інформації, 3) необхідний час на осмислення доцільності засвоєння нової інформації, її прикладного значення, час, коли відбувається «перехід» умінь у навички.

Особливості педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва знаходяться і у площині різних видів діагностування (педагогічної психодіагностики, дидактичної). Коротко розглянемо їх.

Свої особливості має організація проведення *педагогічної психодіагностики* майбутніх учителів музичного мистецтва. На початку застосування психодіагностичних методик необхідно провести експертизу психологами і керівниками об'єктів діагностування для визначення критеріїв відхилень – який рівень відхилень можна вважати несуттєвим, який діапазон відхилень заслуговує на особливу увагу або є критичним. Важливим для об'єктивності цього процесу є обґрунтування своєї думки, оскільки викладачі, які мають проводити діагностування, мають розуміти зміст психологічних процесів, що досліджуються. Необхідно визначити, як розглядати позитивні й негативні відхилення і які ситуації вважати значущими відхиленнями, визначити критерії відхилення за досліджуваними суб'єктами, об'єктами та явищами.

Також, необхідні консультації психологів за результатами діагностування індивідуально-психологічних особливостей студентів, взаємин у студентських

групах та, відповідно до результатів діагностування, проведення корекційних заходів.

Особливістю проведення дидактичного діагностування для визначення навченості студентів з окремих дисциплін має використовуватися багатоступінчастий відбір у процесі розрахунків вибірки за результатами діагностування, коли для перевірки навченості послідовно застосовуються декілька тестів, і кожний попередній тест (що є більш легким) є основою для ухвалення проміжного рішення, а наступні застосовуються лише до тих студентів, чий дані є проміжними між зарахуванням та не зарахуванням. Така стратегія можлива й у межах одного тесту, тому що підвищує ефективність використання часу тестування [430, с.39].

Відповідно до спроектованої соціально-професійної компетентності випускника діагностування сформованості компетенцій має складатися з діагностування їх складників – рівень знань, рівень сформованості умінь, рівень цінностей, особистісних якостей. Знання та уміння діагностуються за допомогою інструментарію дидактичної діагностики, аналізу продуктів діяльності студентів. Цінності та особистісні якості є предметом дослідження педагогічної психодіагностики й вимірюються за допомогою стандартизованих діагностичних методик, малоформалізованих методів й аналізу продуктів діяльності.

Діагностування сформованості компетенцій/компетентностей має відбуватися на основі таких *загальних положень*:

- проводити не лише два діагностичні зрізи, але й додаткові, для поточного контролю перебігу освітнього процесу;
- розробити або підібрати комплекс інструментарію для оперативного діагностування;
- для кожної методики або груп методик установлювати свою генеральну сукупність;



– у бліц-опитуваннях або при пілотажному обстеженні, коли істотного значення не мають демографічні характеристики респондентів, необхідно використовувати випадкову вибірку [426, с.56].

Визначення особливостей педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах університету підводить до визначення наукових підходів до дослідження проблеми педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва.

### **2.3. Наукові підходи до дослідження проблеми педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва**

Зміст і спрямованість дослідження визначають наукові підходи. У різних науках як категорія методологічного аналізу застосовується поняття «підхід». Аналіз досліджень з проблеми якості освіти, діагностики якості освітнього процесу та його результатів дозволяє стверджувати, що у сучасних дослідженнях іде активний пошук наукових основ і перспективних підходів до дослідження проблеми якості освіти майбутніх учителів. У вітчизняній педагогічній науці визначено низку підходів, які досліджуються: М. Васильєвою, В. Гриньовою, А. Губою, В. Євдокимовим, С. Золотухіною, О. Іоновою, М. Култаєвою, В. Лозовою, О. Микитюком, О. Поповою, А. Прокопенком, Л. Рибалко, Т. Роговою, Н. Ткачовою, А. Троцько, Л. Штефан [442] та ін. У їхніх працях широко висвітлено такі сучасні підходи як – системний, синергетичний, культурологічний, аксіологічний, антропологічний, ресурсний, компетентнісний, особистісно-діяльнісний, персоналізований, акмеологічний, деонтологічний, технологічний, історико-педагогічний тощо. Зазначимо, що сучасний стан наукового знання характеризується існуванням безлічі підходів, що не виключають один одного, а «реалізують різні плани дослідження одного й того самого явища» [242, с.187]. Однак, категорія дослідницького підходу, його роль і місце у структурі методологічного знання вивчені зовсім недостатньо [464, с. 22].

І. Зимня вважає, що «підхід визначається якоюсь ідеєю, концепцією й центрується на основних для нього однієї чи двох-трьох категоріях» [242, с.6]. Він може розглядатися як «а) світоглядна категорія, де відбиваються соціальні установки суб'єктів навчання як носіїв суспільної свідомості; б) глобальна й системна організація й самоорганізація освітнього процесу, що включає всі його компоненти ...самих суб'єктів педагогічної взаємодії: вчителя (викладача) й учня (студента)» [606, с.75]. Нам імпонує точка зору В. Загвязинського [229, с.23], який зазначає, що більшість науковців, визначаючи суть будь-якого підходу, вказують на такі його сутнісні характеристики як: а) цільова спрямованість підходу (для чого застосовується підхід); б) результативність підходу (що можливо досягти у результаті застосування того або іншого підходу). Заслуговує на увагу думка Б. Бімбада, який вважає, що «підхід» як методологічна категорія існує у вигляді проблемно-семантичного поля й оформлюється у наукову систему через інтегративну сукупність базисних понять [77, с.63].

Отже, поняття «підхід» є певною позицією, точкою зору науковця, який обумовлює теоретичний аналіз, проектування й організацію дослідження. У своєму дослідженні категорію «підхід» розуміємо як теоретико-практичну основу, яка має наступну структуру: ядро теорії (сутність, закономірності, парадигми, функції, принципи, умови); практичні інструменти теорії (вимоги й процедури практичної реалізації).

Аналіз наукової літератури показує, що у дослідженнях останніх років активно використовується рівневий підхід до аналізу педагогічного знання.

Інструментом зіставлення існуючих підходів є «загальна схема рівнів методології», запропонована І. Блаубергом та Є. Юдіним [81, с.20], де визначено чотири рівні методологічного аналізу: вищий рівень становить філософська методологія (загальні принципи пізнання й категорії, що застосовуються у різних галузях діяльності й свідомості людини); другий рівень – рівень загальнонаукових принципів і норм дослідження, що застосовуються в усіх або у великій кількості наук; третій рівень – конкретно-наукова методологія, тобто «сукупність методів, принципів дослідження й процедур, що застосовуються у тій або іншій спеціальній

науковій дисципліні» [81, с. 70]; четвертий рівень – методично-процедурний, що описує методику й техніку отримання наукової інформації та її обробку.

Загальнонауковий рівень у дослідженні представлений *системним підходом*, що відбиває загальний зв'язок і взаємозумовленість явищ і процесів навколишньої дійсності [608, с. 83]. Він орієнтує на необхідність вивчення явищ життя як систем, що мають певну будову й свої закони функціонування. Системний підхід увійшов до наукового обігу у 60-ті рр. ХХ ст. (В. Афанасьєв [49], В. Беспалько [73], В. Загвязинський [229], В. Краєвський [307], Н. Кузьміна [323], І. Лернер [342], В. Сластьонін [618] й ін.). Зазначимо, що в науковій літературі існує близько 40 формулювань поняття «система» (Л. Берталанфі [68], Т. Ільїна [253], А. Уйюмов [669] та ін.).

З-поміж різних видів соціальних систем дослідники виділяють педагогічні системи. Одну з перших спроб визначення поняття «педагогічна система» було зроблено у 30-ті рр. українським ученим Я. Мамонтовим, який розумів її як «систему наукових тверджень, що трактує та координує для певної мети основні педагогічні фактори (педагог, учень, матеріал) та встановлює їх відношення до даного суспільного середовища» [368, с. 133]. До головних ознак педагогічної системи вчений відносить: метод навчання, відношення до соціального оточення, мету виховання.

Різні аспекти застосування системного підходу до педагогічних явищ та процесів, а також, трактування терміну «педагогічна система» були висвітлені у наукових дослідженнях (Г. Біялової [76], Є. Богданова [85], Т. Ільїної [253], Н. Кузьміної [323], Я. Мамонтова [367] та ін. ).

Сучасний етап застосування системного підходу до педагогічних явищ, на думку О. Іонової, «відповідає рівню конкретно-наукової методології системних досліджень», де «одним із основних завдань педагогічної системології є виділення педагогічних систем із низки соціальних через виявлення їх якісної своєрідності, специфічних характеристик» [442, с. 35].

Системний підхід орієнтує на дослідження педагогічних явищ із погляду таких категорій, як система, відношення, зв'язки, взаємодія. Теоретичний аналіз суті

діагностичної діяльності дозволив визначити її як складний процес, осмислення якого має здійснюватися з різних точок зору, що передбачає виявлення основних структурних та функціональних компонентів системи, аналіз існуючих між ними взаємозв'язків і припускає застосування для проектування системи педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва системного підходу. Також, на основі системного підходу було класифіковано компетенції/компетеності та їх складники у соціально-професійній компетентності випускника, виявлено їх взаємозв'язки із зовнішнім середовищем – освітнім процесом факультету мистецтв, де відбувається формування компетентності.

Проектування соціально-професійної компетентності випускника і визначення індивідуально-психологічних особливостей студентів було здійснено для організації ефективного діагностування якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва. Така теоретична робота орієнтує на інтегративність досліджуваних об'єктів і характеризується тим, що властивості цілого (соціально-професійної компетентності випускника) не є сумативним породженням властивостей її елементів (компетенцій/компетенностей). Система педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва має бути спрямована на формування соціально-професійної компетентності як інтегральної якості особистості студента й відповідає критерію цілісності.

Розглянуті В. Афанасьєвим сучасні педагогічні системи, якими в дослідженні є освітній процес факультету мистецтв та система діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва, мають основні загальні ознаки систем: наявність компонентів; структури; інтегративних якостей (системність); функціональних характеристик системи і компонентів; мети; комунікативних властивостей; історичності» [49, с.210].

Сформульовані вище ознаки системи екстраполюємо на систему педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва.

Системний підхід до дослідження педагогічних систем передбачає виявлення їх структурних та функціональних компонентів [323, с.56]. У дослідженні було визначено внутрішні компоненти (структурні та функціональні) системи «освітній

процес» факультету мистецтв, компоненти системи педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва, індивідуально-психологічні особливості студентів як суб'єктів музично-педагогічної діяльності в їхній ієрархічній будові як об'єктів діагностування.

Визначені ознаки системи дозволили розглядати предмет дослідження – систему педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва з позиції безлічі взаємодіючих компонентів (структурних та функціональних); визначити взаємодію між компонентами; виявити зовнішні зв'язки й визначити функції системи та її роль у системі «освітній процес» факультету мистецтв університету, спрямованого на якісну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва; виявити закономірності й тенденції розвитку системи педагогічної діагностики; визначити діагностичний інструментарій для вирішення проблем якісної підготовки студентів. Забезпечення системного підходу до вирішення різноманітних конкретних завдань педагогічної діагностики стає вирішальним фактором її результативності.

*Цілісність* компонентів системи педагогічної діагностики виявляється у сукупності й взаємодії структурних та функціональних компонентів, що спрямована на забезпечення інтегративної ознаки якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва – сформованість соціально-професійної компетентності випускників. Систему педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва представлено як організований комплекс засобів для досягнення запланованої мети освіти.

*Неперервний розвиток* системи педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва характеризується здатністю до самовдосконалення завдяки переходам її в новий стан на основі проведення пропедевтичного, поточного та оперативного діагностування, вдосконалення діагностичних засобів, організації їх розробки та впровадження в освітній процес для визначення рівня сформованості компетенцій на різних етапах освітнього процесу. Перехід на якісно новий рівень системи педагогічної діагностики

відбувається у результаті її взаємодії із керівною підсистемою, відділом моніторингу, менеджменту й якості освіти та психологічною службою університету, що регулює весь процес надання якісної освіти майбутнім учителям музичного мистецтва.

*Функціонування* системи реалізується завдяки її динамічному розвитку за рахунок застосування різного діагностичного інструментарію, форм діагностування на різних етапах освітнього процесу з урахуванням рівнів знань, умінь, індивідуально-психологічних особливостей, що дозволяє досягти мети якісної освіти майбутніх учителів музичного мистецтва.

Комунікативність і відкритість системи педагогічної діагностики виявляється у відносинах з підсистемами освіти майбутніх учителів музичного мистецтва, якими для неї є: законодавчо-нормативна підсистема, де визначено цілі й результати освітньої діяльності на факультетах мистецтв університетів; керівна та ресурсна підсистеми, а також внутрішні структурні компоненти підсистеми «освітній процес» – освітні цілі, наукова та навчальна інформація, засоби комунікації.

Центром системи педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва є особистість студента, яка розглядається як цілісна, динамічна, унікальна, складна система, що саморозвивається, та має потенційні здібності до самовдосконалення, самоуправління, самонавчання та самодіагностування, результати якості освіти якої виявляються в сформованості комплексу компетентностей, соціально-професійній компетентності випускника.

Системний підхід до проектування системи педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва ґрунтується на системних дослідженнях людини у наукових працях зарубіжних та вітчизняних психологів (Б. Ананьєв [22; 23], Л. Виготський [144], К. Левін [336], О. Леонт'єв [341], К. Платонов [518], С. Рубінштейн [579] та ін.). Слід зазначити, що ідею системного вивчення людини як основного об'єкту освітнього процесу запропоновано у працях К. Ушинського. У праці «Людина як предмет виховання: спроба педагогічної антропології» вчений обстоює необхідність системного вивчення людини, що включає положення про людину як систему й «елемент» різних систем (фізичних,

біологічних, соціальних), де вона виявляється й набуває якостей, що притаманні цим системам [677, с. 31].

Системний підхід до діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає вивчення особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва як індивідуальності, особистості та суб'єкта діяльності, що свідчить про гуманітарність системи педагогічної діагностики. Ми підтримуємо думку М. Боритко, що «системно-цілісний підхід сприяє виявленню кризового характеру становлення студента. Кожна стадія цього процесу – це особлива цілісність, що відрізняється якісною визначеністю, а поява кожної наступної цілісності не може відбуватися інакше як через «вибух» старої цілісності, через кризу» [100, с. 170].

Динамізм, що присутній при вивченні особистості студента з позицій системного підходу виявляється у впровадженні в освітній процес системи педагогічної діагностики. На думку М. Кагана, складна система, біологічна або соціальна, вимагає двоякого її розгляду: по-перше, в її предметному бутті, в статиці, оскільки за такої «зупинки» пізнання «здатне охопити, описати, змодельовати склад і будову даної системи; по-друге, вона може й має бути досліджена у динаміці її дійсного існування» [259, с. 39]. Це положення є визначальним для проектування системи педагогічної діагностики, оскільки передбачає розробку інструментарію та технологій діагностування, які визначають результати навчальної діяльності студентів на різних етапах освітнього процесу, надають інформацію про необхідність проведення його корекції, добору більш ефективних технологій навчання тощо та надають можливість досліджувати освітній процес в динаміці, що припускає визначення етапів діагностичного процесу, алгоритму діагностування, методик діагностування на кожному етапі навчання.

У результаті дослідження було виявлено, що впровадження системи педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва на системній основі пов'язане з вирішенням таких актуальних завдань:

- здійснення аналізу системи «освітній процес факультету мистецтв»;

- забезпечення єдності цілей, завдань, принципів, форм і методів системи педагогічної діагностики в освітньому процесі;
- застосування в освітньому процесі доцільних, традиційних й інноваційних форм і методів діагностування, з урахуванням рівня знань, умінь, сформованості компетенцій;
- теоретичне обґрунтування й методичне забезпечення функцій діагностування, і визначення на цій основі обов'язків суб'єктів діагностування;
- вплив на організацію суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладачів і студентів, що охоплює цілеспрямованим і диференційованим виховним впливом усіх об'єктів діагностування й забезпечує кожному реалізацію власної суб'єктної позиції в освітньому процесі;
- забезпечення взаємодії з відділом моніторингу, менеджменту й якості освіти й психологічною службою університету, здійснення педагогічного супроводу індивідуальної траєкторії навчання студента з метою підвищення якості освіти.

*Компетентнісний підхід.* Перш за все, зазначимо, що теоретичний аналіз законодавчо-нормативних документів [445; 420; 232] дає підстави вважати, що освітня діяльність у системі музично-педагогічної освіти відбувається з елементами компетентнісного підходу.

Теоретико-методологічним підґрунтям для вирішення проблеми проектування та впровадження системи педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва є компетентнісний підхід до визначення результатів освітньої діяльності студентів та випускників університетів. «Поняття компетентнісно зорієнтованої освіти прийшло до нас із зарубіжних країн. Там воно є широкоживаним і дослідженим. Власне поняття «компетентнісна освіта» з'явилося у США в процесі вивчення досвіду роботи видатних учителів» [442, с. 56]. Уведення нових конструктів для визначення результатів освіти – компетентностей, компетенцій і ключових кваліфікацій з'явилося у закордонних педагогічних публікаціях у 80-х роках ХХ ст. У вітчизняній педагогічній літературі різні варіанти трактування цих понять і умов впровадження компетентнісного підходу досліджено



Н. Бібік [75], Н. Брюхановою [106], Л. Волошко [137], М. Голованем [167], В. Гриньовою [188], С. Дубовою [215], В. Журавським [223], О. Овчарук [469] та ін.

Запровадження компетентнісного підходу до визначення результатів освітньої діяльності у професійних навчальних закладах є об'єктивним явищем, причиною якого стали процеси, пов'язані з соціально-економічними умовами та ринковою економікою.

Сучасний ринок праці вимагає від майбутніх учителів музичного мистецтва сформованості умінь та навичок, що мають надпредметний характер, відрізняються універсальністю і не пов'язані з опануванням тією або іншою дисципліною. Конкретні вимоги висувуються не тільки до рівня освіти майбутніх учителів музичного мистецтва, але й до їхніх особистісних, ділових, моральних якостей, таких як: здатність швидко адаптуватися в мінливих умовах, комунікативність, толерантність тощо.

Слід зазначити, що тема компетентнісного підходу в освіті є принципово важливою, тому що концентрує ідеї нової освітньої парадигми. У професійній освіті відбувається перехід від існуючого кваліфікаційного підходу до компетентнісного. Їх відмінність влучно визначив В. Байденко: «Якщо кваліфікація означає перевагу рамкової діяльності у стійких професійних полях і алгоритмах, то компетенція відповідає вимогам «плаваючих професійних меж, динаміці професій, їх глобалізації, руйнуванню професійної замкнутості» [57, с.11].

На основі опрацювання наукової літератури, за логікою дослідження, компетентнісний підхід дозволив визначити свої позиції щодо розуміння понять «компетенція» й «компетентність». Зазначимо, що сформована компетентність випускника нерідко розглядається як синонім якості його підготовки. Аналіз літератури за проблемою якості освіти й компетентності як результату освітньої діяльності, дав можливість зробити висновок, що на якість освіти майбутніх учителів музичного мистецтва мають вплив – якість наукової та навчальної інформації, якість засобів комунікації. Це дозволило визначити якість освіти

майбутніх учителів музичного мистецтва як багатокomпонентне явище, де сукупність властивостей об'єктів і процесів безпосередньо впливають на якість освіти майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Для визначення якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва важливим є формування професійних компетенцій. З цих позицій проаналізовано широкий пласт досліджень у галузі мистецтвознавства, мистецької педагогіки (В. Андрющенко [31], М. Вікторової [130], Л. Волошко [137], М. Михаськової [431], І.Полубояринової [527], В. Шинкаренко [724], А. Юферової [737]).

У дослідженні запропонована класифікація компетенцій/компетентностей учителя музичного мистецтва в межах трьохрівневої соціально-професійної компетентності випускника, основою якої стали: положення формальної логіки про співвідношення між змістом та об'ємом понять; визначення змісту понять «компетенція» та «компетентність», зв'язків між ними, що базуються на типах відношень між поняттями згідно з ДСТУ ISO 9000-2001 (родовидові, частинні й асоціативні), визначення співвідношення між компетенцією та її складниками (знання, уміння, цінності, особистісні якості). Основою визначення загально-професійних та спеціалізовано-професійних компетенцій стали: ДС ВОУ напряму підготовки 6.020204 «Музичне мистецтво», галузі знань 0202 «Мистецтво» освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр»; положеннями музикознавства щодо існування музичного виконавства у трьох основних видах (сольному, ансамблевому та колективному).

У межах компетентнісного підходу якість освіти майбутніх учителів музичного мистецтва по-новому осмислено й оцінено, а система педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів розглядається як спонукальна причина для формування соціально-професійної компетентності випускника, розвитку й саморозвитку майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Отже, основні положення компетентнісного підходу безпосередньо пов'язані з ідеєю цілеспрямованості й цілепокладання системи педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва, де компетенції/компетентності

задають вищий, узагальнений рівень знань, умінь, цінностей, особистісних якостей майбутніх учителів музичного мистецтва.

Застосування *особистісно-діяльнісного підходу* до проектування системи діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва аргументоване тим, що в системі методологічних основ дослідження особистісно-діяльнісний підхід є підґрунтям вивчення й діагностування особистості студента в межах освітнього процесу.

Основою діяльнісного підходу в педагогіці є поняття «діяльність» як способу існування людини й суспільства, що припускає формування системи знань, умінь і навичок, орієнтує на цілісний розгляд і дослідження основних компонентів педагогічних процесів і явищ: потреб, мотивів, цілей, дій, операцій, способів організації, контролю й аналізу результатів. Основою теорії діяльнісного підходу стали ідеї Л. Виготського (культурно-історична теорія) про перетворення зовнішньої предметної діяльності у структуру внутрішнього плану свідомості особистості, про те, що будь-яка форма людської психіки спочатку складається як зовнішня соціальна форма спілкування між людьми і тільки потім, у результаті інтеріоризації, стає психічним процесом окремого індивіда [144]; положення О. Леонтьєва про діяльність як складну динамічну, багаторівневу, ієрархічну систему, де рівневі й міжрівневі організації реалізуються в об'єднанні функціонально визначених процесів (елементів), підлеглих єдиному мотиву [339]; С. Рубінштейна, який сформулював принцип єдності свідомості і діяльності [579].

Для аналізу освітнього процесу, шляхів і засобів його вдосконалювання ці методологічні посилки застосовувалися вченими (І. Лернером [342], О. Новіковим [464], В. Оконь [473], М. Скаткіним [615] й ін.). О. Новіков [342] пропонує розглядати три аспекти діяльнісної спрямованості в освіті:

1. Залежно від особистісних якостей людини, а також умов, у яких вона функціонує.

2. Процесуальний аспект діяльності.

3. Інтегративність діяльності (представленість усіх компонентів діяльності: потреб, аналізу ситуації, постановка мети, визначення конкретних способів і засобів

дій, їх удосконалення, досягнення результату). Інтегративна діяльність має таку видову структуру: пізнавальна, перетворювальна (практична, проектувальна), ціннісно-орієнтовна, спілкування (комунікативна діяльність), естетична (створення або споживання творів мистецтва) [342, с.2].

У дослідженні діяльнісний підхід до проблем педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва орієнтує на вивчення у динаміці: по-перше, різноманітної діяльності студентів і студентських колективів та груп як об'єктів педагогічної діагностики, по-друге, системи діагностики як діяльності, спрямованої на розпізнавання рівня сформованості комплексу компетенцій та соціально-професійної компетентності випускника. Також, діяльнісний підхід до дослідження проблем педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва ґрунтується на визнанні змісту освіти та її результатів, засобів комунікації як об'єктів, на які має вплив впровадження системи педагогічної діагностики.

Діяльнісний підхід тісно переплітається з *особистісним підходом*. На думку І. Зимньої, «...Це не два різні й рівнобіжні плани – особистісний і діяльнісний, а один, оскільки діяльність здійснюється тільки особистістю, взагалі суб'єктом, хоча, зазвичай, особистість не зводиться до такої діяльності» [242, с. 137]. Це положення є підставою об'єднання особистісного й діяльнісного підходів в один – особистісно-діяльнісний.

Концептуальні положення особистісно орієнтованого підходу, специфіки формування особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва досліджуються у розвідках вітчизняних науковців у сфері мистецької освіти (О. Олексюк [473; 474; 375; 376; 377; 478], Г. Падалка [493; 394; 395; 496], О. Ростовський [576; 577], О. Рудницька [481] та ін.).

О. Олексюк вважає, що однією з найхарактерніших тенденцій розвитку сучасної музичної освіти є розвиток особистості музиканта, формування його творчих здібностей, духовних якостей. Гуманістична модель освіти покликана забезпечити розкриття духовного потенціалу особистості, нагромадження унікального особистісного досвіду і детермінує орієнтацію музичної педагогіки на

утвердження особистісно орієнтованого підходу. Особистісно орієнтований підхід передбачає не лише пізнання твору, а і освоєння цінностей, що зумовлюють формування особистісного смислу [477, с. 3].

Специфікою реалізації особистісно орієнтованого підходу у мистецькій освіті є те, як зазначає Г. Падалка, що вона ґрунтується на трьох провідних позиціях [494, с. 72]: 1) спрямування навчального процесу з мистецьких дисциплін на розвиток особистості; 2) особистісне становлення не означає протиставлення цього завдання засвоєнню і розвитку спеціальних мистецьких знань і умінь, здібностей, художнього досвіду; 3) ствердження суб'єктної ролі учня в процесі мистецького навчання.

Необхідно зазначити, що особистісно-діяльнісний підхід, хоча й широко представлений у науково-педагогічній літературі, однак ясності в його змісті й визначенні дотепер немає. Однією з причин є неоднозначність трактування поняття «особистість», а також недолік фундаментальних знань, щодо неї. Аналіз наукової літератури в контексті дослідження проблем формування особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва дозволив визначити одну з її властивостей – суб'єктність, характеристиками якої в дослідженні є суб'єктний музично-творчий досвід, творча професійна позиція.

Додамо, що А. Брушлинський указує на величезне значення суб'єктного компоненту в діяльності: «Суб'єкт у своїх діях, в актах своєї творчої самодіяльності, не тільки виявляється; він у них твориться й визначається. Тому відповідно тому, що він робить, можна визначити, яким він є; за напрямом його діяльності можна визначити й формувати його самого» [105, с.130]. Особистісно-діяльнісний підхід є підґрунтям проектування системи педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва як суб'єкт-суб'єктної системи, спрямованої на формування соціально-професійної компетентності випускника, як критерію якості його освіти в спеціально організованій освітній діяльності за допомогою впровадження системи педагогічної діагностики.

У дослідженні теоретично обґрунтовано, що до критеріїв ефективності системи педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва відносимо: сформованість соціально-особистісних компетенцій, рівень

самостійності, рівень суб'єктного музично-творчого досвіду та творчої професійної позиції. Таким чином, сформованість комплексу компетенцій досліджується у системі індивідуально-психологічних особливостей студента як суб'єкта освітньої діяльності, а формування соціально-професійної компетентності як становлення професійних мотивів, цінностей, професійно важливих якостей, досвіду реалізації знань та вмінь.

*Індивідуальний підхід* О. Попова, вбачає тісно пов'язаним, але не тотожним, особистісному [442, с.216]. Основою індивідуального підходу в освіті майбутніх учителів музичного мистецтва є визнання викладачем індивідуальності студента, як неповторної єдності здібностей, якостей, індивідуального соціального досвіду. Врахування індивідуальних рис особистості студента, властивостей нервової системи (психофізіологічних та індивідуально-типологічних), темпераменту, інших індивідуальних проявів (інтересів, інтелектуальних здібностей, характеру) допомагає викладачеві більш результативно організовувати навчальний процес, що сприяє розвитку здібностей та якостей студентів, формуванню компетенцій, реалізації їхніх індивідуальних освітніх планів, впливає на якість освіти. У дослідженні індивідуальний підхід застосовуємо для визначення індивідуально-психологічних особливостей студентів та їхнього діагностування.

Індивідуальний підхід до студента є основною формою організації процесу професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. У дослідженнях науковців поняття «індивідуальність» вивчається із різних позицій: як вказівка на відмінні риси даного індивіда, його специфічність, неповторність, що визначається природними задатками, схильностями [423]; як неповторно своєрідний сплав якостей музиканта-виконавця [44, с. 3]; як характеристика психологічних і фізіологічних особливостей [242, с. 115]. Для нашого дослідження індивідуальний підхід є важливим, оскільки компетенції і компетентності формуються в системі індивідуальних рис студента.

Важливими складниками індивідуального підходу як теоретико-методологічної основи системи педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва є положення психології [160, с.34]: психофізіологічні

знання, загальнопсихологічні поняття та категорії, фундаментальні та прикладні знання соціальної психології, психологодіагностичні знання.

Психофізіологічні знання про функціонування й розвиток психічних процесів: мислення, пам'яті, уваги, сприйняття, уяви, особливостей нервової системи тощо, що застосовуються у процесі діагностування індивідуальності студента. Особливе значення для педагогічної діагностики мають знання з диференціальної психофізіології, що вивчає фізіологічні основи індивідуально-психологічних відмінностей. Важливим для розуміння взаємин у колективі, усвідомлення свого місця в ньому є діагностика особливостей нервової системи й темпераменту студентів.

Загальнопсихологічні поняття й категорії, що застосовуються у процесі діагностування індивідуальних характеристик студентів: психічні процеси (пізнавальні, вольові, емоційні); психічні стани (стенічні й астенічні); психічні властивості (темперамент, характер, здібності; спрямованість).

Фундаментальні й прикладні знання соціальної психології про закономірності поведінки й діяльності людей, що утворюють соціальні групи й соціально-психологічні характеристики цих груп [87, с.67], надають можливість у процесі педагогічної діагностики визначати соціально-психологічні явища у навчальних групах; характер взаємин, колективні думки, настрої, лідерство тощо. Здійснення на основі застосування соціально-психологічних знань діагностування відносин у навчальних групах сприяє згуртованості колективів, формує навички запобігання й вирішення конфліктних ситуацій, акцентує увагу на відносинах суб'єктів освітнього процесу як найважливіших джерел духовного розвитку.

Психодіагностичні знання забезпечують науковість застосування в межах педагогічної діагностики спеціальних методик і технік психологічної діагностики.

Отже, індивідуальний підхід до проектування й проведення діагностування індивідуальності майбутніх учителів музичного мистецтва дозволяє системно застосовувати фундаментальні знання наук про людину, що допомагає створити умови для максимального індивідуального розвитку творчих здібностей кожного студента, сприяє індивідуалізації процесу навчання й виховання, виявляє яскраво

виражену акмеологічну спрямованість, окреслити шляхи підтримки індивідуальної траєкторії навчання.

Основні ознаки системи педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва розкриває *технологічний підхід*. Еволюційні процеси, що відбуваються у сучасній педагогічній науці, пов'язані з численними спробами впровадження педагогічних технологій, за допомогою яких мають більш ефективно вирішуватися навчальні, виховні та управлінські завдання. За цих обставин, під впливом інноваційних процесів, практика педагогічної діяльності набуває нової якості, що асоціюються з упровадженням технологічного підходу. Методологія технологічного підходу нерозривно пов'язана з поняттям «технологія», що в словнику визначається (від нім. *technologie*; гр. *techne* – мистецтво, майстерність, *logos* – наука, учіння) як сукупність методів і процесів, що застосовують в якій-небудь справі, у виробництві чого-небудь, а також науковий опис таких методів [575, с. 697].

Ще Я. Коменський прагнув знайти загальний порядок навчання, його ідеальний метод, що можна схарактеризувати як «майстерний розподіл часу, предметів і методу» [294, с. 33]. Такий підхід до навчальної діяльності свідчить про інтерес науковця до його технологічних аспектів. Зазначимо, що вперше термін «технологія» був запропонований А. Макаренком та застосовувався стосовно процесу виховання. Провідним елементом технологічного підходу у вихованні, на думку А. Макаренка, є педагогічні операції, з послідовності яких складається виховний процес [363]. Запровадження педагогічних технологій у практику навчання розпочалося з 60-х років ХХ ст. та пов'язане з іменами Ю. Бабанського [53], В. Беспалька [72], П. Гальперіна [15] та ін. Нові педагогічні технології розробляються в теоретичному і дидактичному аспектах у дослідженнях українських науковців (В. Андрущенко [29], І. Богданова [86], В. Євдокимов [442], В. Лозова [346], О. Пехота [512], І. Підласий [521], І. Прокопенко [442] та ін).

Зазначимо, що зміст поняття «технологія» в педагогіці поступово розширювався. О. Пехота розвиток педагогічної технології в світовому освітньому просторі умовно поділяє на три етапи:



1. Перший етап (1920–1960-ті роки). Основна тенденція підвищення якості викладання, що розглядалося як єдиний шлях, який призводив до ефективного навчання.

2. Другий етап (1960–1970-ті роки) характеризувався перенесенням акценту на процес навчання, що пов'язано з розвитком концепції програмованого навчання, яке вимагало суворого врахування вікових та індивідуальних відмінностей учнів.

3. Третій етап, сучасний, характеризується розширенням сфери педагогічної технології. Якщо раніше її функції зводилися фактично до обслуговування процесу навчання, то зараз педагогічна технологія претендує на провідну роль у плануванні, організації процесу навчання, в розробці методів і навчальних засобів [512, с.12].

На сучасному етапі наукової думки існує близько 300 характеристик та визначень поняття «педагогічна технологія», яку визначають як: 1) синонім понять «методика» або «форма організації навчання» (технологія спілкування, технологія взаємодії, технологія організації індивідуальної діяльності); 2) сукупність всіх застосованих у конкретній педагогічній системі методів, засобів і форм (традиційна технологія навчання, технологія Л. Занкова тощо); 3) сукупність і послідовність методів і процесів, що дозволяють одержати запланований результат [575, с. 78]. Зазначимо, що саме це визначення характеризує технологічний підхід до дослідження проблем педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва як науково та практично обґрунтованої системи діяльності, що застосовується з метою впливу на особистість студента, всього освітнього процесу та є найбільш загальним, метапредметним розумінням технології.

Отже, технологічний підхід є логічно впорядкованою й відтвореною системою дій суб'єктів, що спрямована на досягнення освітньої мети та циклом виконуваних операцій. Ця система має за допомогою провідного методу або алгоритму реалізувати мету освіти:

– особливий тип знань про гарантований і відтворений спосіб досягнення освітньої мети в процесі діяльності суб'єкта;

– науково-обґрунтований проект дій суб'єктів для досягнення мети з необхідним для цього інструментарієм [623, с.20].

І. Прокопенко та В. Євдокимов, досліджуючи технологічні підходи у педагогічній галузі, зазначають: «Своєрідність наукового дослідження в педагогічній галузі з позицій технологічного підходу виявляється в тому, що досліджуваний педагогічний процес розглядається як технологічний, який завдяки чітко визначеній послідовності кроків, спрямованих на досягнення запланованої мети, дозволяє досягти результатів із заздалегідь заданими кількісними та якісними показниками та відповідає критеріям технологічності» [442, с. 308]. Це положення стало технологічним підґрунтям проектування системи педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва, спрямованої на досягнення мети – якісної освіти, що виявляється у сформованості соціально-професійної компетентності випускника.

Серед ознак технології, як інваріантну, виділяють її закономірність, що сприяло аналізу й врахуванню нормативно-законодавчих актів вищої освіти України для проектування соціально-професійної компетентності випускника та системи педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва.

Науковці також підкреслюють важливість морального аспекту технологізації освіти. Згідно з О. Пехотою, мова йде про «педагогічну чистоту», моральну безпеку, валеологічну обґрунтованість і духовну екологічність педагогічних технологій. В основу кожної з них має бути покладено принципи гуманістичного світогляду, що передбачає формування таких якостей особистості як усвідомлення єдності природи й людини, відмова від авторитарного стилю мислення, взаємодія викладача та студента, терпимість, схильність до компромісу, шанобливе ставлення до думки іншого, інших культур, моральних і духовних цінностей тощо [512, с. 172]. Означені позиції знайшли своє вираження в групі професійно-етичних принципів системи педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва, доборі та обґрунтуванні умов її ефективності, однією з яких є здійснення педагогічного супроводу індивідуальної траєкторії навчання студента. За цих

обставин, викладач стає компетентним консультантом і помічником в організації різних видів діяльності студента для досягнення мети освіти.

Упровадження технологічного підходу до вирішення проблем якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва означає наукову обґрунтованість кожного елементу, етапу технології для досягнення максимально ефективного результату, а вдосконалення освітнього процесу відбувається шляхом його технологічної переорієнтації за результатами діагностування. У дослідженні спроектовано технологію діагностування сформованості спеціалізовано-професійних виконавських компетенцій майбутніх учителів музичного мистецтва. Діагностичні засоби розроблені для першого рівня вищої професійної освіти (бакалавріат), оскільки саме цей освітній щабель відповідає освітньому стандарту.

Зміст технологічного підходу допоміг:

- визначити сукупність діагностичних методів, інструментарій педагогічної діагностики;
- надати науковий опис інструментарію;
- розробити практичні рекомендації з упровадження інструментарію педагогічної діагностики.

По-новому підійти до осмислення технологічного підходу для вирішення педагогічних проблем дозволяє освітня кваліметрія. Вона забезпечує одержання максимально повної і предметно-конкретної інформації, оптимально організованої у часі, що створює підстави для ефективного якісного функціонування як окремих компонентів системи діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва, так і всієї її цілком. Розглянемо особливості кваліметричного підходу у вирішенні проблем діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва.

*Кваліметричний підхід.* Аналіз досліджень із проблеми якості освіти (В. Аванесов [6; 7; 10], А. Андрєєв [25], В. Бахрушин [61], В. Беспалько [71; 73], П. Дмитренко [210], В.Зайчук [231], К. Коваль [281], Р. Кучма [330], В. Луговий [351], та ін.) показав, що в педагогічній практиці зростає потреба у застосуванні

педагогічної кваліметрії для оцінки якості результатів освітньої діяльності. Дослідження, присвячені вивченню кваліметричного підходу до діагностування рівня знань студентів, поки є одиничними. Питання діагностування знань із застосуванням тестових вимірників розглянуто у дослідженнях (В. Аванесов [6; 7; 10]; А. Аверін [11], Е. Михайличев [427], С. Сафонцев [594; 595], Л. Стукалова [647]), розробки кваліметричних методик оцінювання навчальних досягнень висвітлено у наукових працях українських науковців (Г. Атанов [48], Л. Буданова та Л. Торяник [107], І. Булах [108; 109]).

Аналіз указаних досліджень дає змогу зробити висновок, що *кваліметричний підхід* відноситься до типу інтегративних наукових підходів, оскільки заснований на синтезі теорій, що досліджують із різних позицій методики виміру й оцінювання якості створюваних об'єктів і процесів. Кваліметрія (від лат. *qualitas* – якість, властивість, характер і *qualis* – який, якої якості й гр. *metreo* – міра) – наукова теорія, у межах якої досліджується методологія й проблематика комплексного кількісного оцінювання якості об'єктів будь-якої природи (живих або неживих; предметів або процесів; продуктів праці або продуктів природи), що мають матеріальний або духовний характер, штучне або природне походження [64, с. 482,483]. За визначенням Г. Азгальдова, кваліметрія, це «наукова дисципліна, що вивчає методологію й проблематику комплексних кількісних оцінок якості будь-яких об'єктів» [14, с. 4]. Переваги застосування кваліметричного підходу до визначення якості об'єктів визначено у статті Є. Яковлева: «...його застосування дає можливість внести необхідну стрункість, чіткість у розуміння вихідних даних, постановку дослідницьких завдань, їх вирішення, інтерпретацію отриманих результатів, здійснити прогноз» [744, с. 50]. З позиції кваліметричного підходу «якість розуміється і як функціональна єдність істотних властивостей предмету, і як безліч властивостей, органічно пов'язаних між собою законом взаємодії, і як цілісна характеристика» [743, с. 50].

У якості самостійного напрямку виділилася освітня кваліметрія, яка спрямована на застосування методів кваліметрії до комплексної оцінки психолого-педагогічних і дидактичних об'єктів. Кваліметричний підхід щодо педагогічної

теорії й практики вищої школи, на думку відомих учених Н. Акінфієвої [16], Є. Яковлева [744; 745], припускає вирішення таких завдань: виявлення й опис поняття «якість освіти» через визначення її змісту й структурування; вимір і оцінювання якості, що містить у собі добір показників виміру, шкалування, збір даних вимірювання, обробку отриманих результатів та їх інтерпретацію.

Зазначимо, що хоча педагогічна діагностика й освітня кваліметрія є тісно пов'язаними між собою в педагогічних практичних дослідженнях, кожна з них має низку істотних особливостей. Діагностика здійснює якісну або кількісну оцінку певних характеристик об'єкта й витлумачує її в термінах певної наукової дисципліни. Способи діагностування можуть бути найрізноманітнішими. Однак усі процедури педагогічної діагностики орієнтовані на одержання якісних висновків про стан освітнього процесу та об'єктів діагностування. Освітня кваліметрія припускає порівняння результатів тестування з існуючими стандартами, еталонами й здійснює стандартизацію рівнів досягнень учнів наприкінці певного етапу навчання. У процесі навчання викладач здійснює поточний контроль рівня навченості після вивчення чергової теми освітньої програми. Плануючи майбутнє обстеження рівнів досягнень учнів, викладач має орієнтуватися на безумовне виконання обов'язкового мінімуму змісту освітньої програми, а також прагнути до максимальної об'єктивності оцінювання.

Отже, проведення педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва, в межах кваліметричного підходу, передбачало розробку діагностичних матеріалів, що дозволяють здійснити кваліметричний контроль процесу навчання. Оскільки дослідження спрямоване на вивчення проблем діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва, кваліметричний контроль був застосований до спеціальної дисципліни «Основний музичний інструмент (фортепіано)». Для цього був створений Бланк експертизи знань з дисципліни, тести досягнень із застосуванням технології розрахунків конструктивної валідності С. Сафонцева.

У результаті застосування кваліметричного підходу до діагностування якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва з'являється можливість всебічно

вдосконалити систему контролю якості освіти, яка, крім виміру рівнів досягнень і можливості їх зіставлення з еталоном, припускає визначення потенційних можливостей студентів. Усе це дозволяє оцінити ефективність системи педагогічної діагностики в цілому. Також, реалізація кваліметричного підходу для впровадження системи педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва припускала застосування математико-статистичних методів: математичних методів для одержання даних; методів статистичної обробки даних; електронно-обчислювальної техніки під час оброблення результатів експерименту.

Визначені й проаналізовані наукові підходи дозволили розглянути досліджуване педагогічне явище в його внутрішній єдності, взаємозв'язку й взаємодоповнюваності, стали основою обґрунтування концептуальних основ системи педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва.

### **Висновки до другого розділу**

Проведено історико-теоретичний аналіз проблеми педагогічної діагностики для узагальнення й систематизації накопичених теоретичних знань про її суть і генезу на основі історичних типів організаційної культури: традиційно-організаційного; корпоративно-ремісничого; професійного; проектно-технологічного.

Визначено періодизацію історичного розвитку педагогічної діагностики, що має два періоди: I період (донауковий, до кінця XIX ст.) висвітлює діагностичні підходи й засоби контролю результатів освітньої діяльності в традиційному організаційному типі культури (найдавніші спільноти, Вавілонія, Месопотамія, Еллада, Стародавні Єгипет, Китай, Рим); корпоративно-ремісничого типу культури, де домінуючим напрямом була педагогічна діагностика вихованості, а контроль знань орієнтувався на їх репродукцію; класичної дидактики (професійний тип культури, XIV–XIX ст.), у якому представлений широкий спектр діагностичних

прийомів та методів, вживаються спроби концептуального обґрунтування діагностичної діяльності.

II період історичного розвитку педагогічної діагностики (науковий, з кінця XIX ст. і до сьогодні) – проектно-технологічний тип культури, висвітлює становлення педагогічної діагностики як науки, що пов'язано з розвитком експериментальної психології, педагогіки, педології. У процесі дослідження цього періоду виявлено шість етапів. Перший етап (перша половина XIX ст.) – початок активного впровадження психологічних і педагогічних методик діагностування в педагогічну практику як у Російській імперії, так і за кордоном. Під час дослідження визначено етапи розвитку педагогічної діагностики за радянський період і в сучасній Україні. Другий (до 1936 р.) – етап наукового становлення педагогічної діагностики в межах педології, психотехніки, професійного психологічного добору за радянських часів. Третій етап починається з 1936 р. і пов'язаний із забороною досліджень, що мають діагностичну спрямованість у педагогіці та психології. Четвертий етап (від 1960-х рр.) свідчить про повернення до діагностичної спрямованості психолого-педагогічних досліджень. В цей період, у 1968 р., німецьким дослідником К. Інгенкампом було визначено поняття «педагогічна діагностика». П'ятий етап бере початок від 1980 р., у цей час педагогічна діагностика стає об'єктом спеціальних досліджень, що спрямовані переважно на вивчення проблем виховання. Шостий етап (початок XXI ст.) – у сучасних дослідженнях відбувається формування термінології та методології педагогічної діагностики, визнання педагогічної діагностики як невід'ємного компонента педагогічної діяльності, педагогічного процесу.

Виявлено особливості педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах університету на двох рівнях: теоретичному, де визначено взаємодію понять «педагогічна діагностика» та «якість освіти», й практикоорієнтованому, де виявляються особливості застосування інструментарію педагогічної діагностики для визначення якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вивчення спеціальних дисциплін.

Визначено, що педагогічна діагностика якості освіти майбутнього вчителя

музичного мистецтва розглядається як цілеспрямований, організований, регулярний, керований процес, що відбувається у два етапи: перший, спрямований на отримання випереджальної інформації про рівень системи знань, сформованість умінь, компетенцій, індивідуально-психологічних особливостей студентів, взаємин у групах, що свідчить про стан якості структурних компонентів освітнього процесу, другий – про сформованість соціально-професійної компетентності випускників як відповідність стандарту освіти.

Виявлено, що на рівні практичного застосування інструментарію педагогічної діагностики в освітньому процесі факультету мистецтв основні відмінності знаходяться в площині формування спеціалізовано-професійних виконавських компетенцій та організації освітнього процесу на засадах модульного навчання.

Схарактеризовано особливості тестування музично-естетичних знань на спеціальних дисциплінах: обмежений час заняття не завжди дозволяє викладачеві ознайомити студента із системою понять, особливостей і закономірностей виконання окремого музичного твору; під час заліку або іспиту кожний студент має виконувати індивідуальну програму, а, отже, і тести мають охоплювати різні твори, що, зазвичай, не повторюються.

Розкрито зміст наукових підходів (системний, компетентнісний, особистісно-діяльнісний, індивідуальний, технологічний, кваліметричний) та доведено, що їх сукупність дає змогу дослідити суть, обґрунтувати концепцію, компоненти, розробити систему педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва та її організаційно-методичне забезпечення, обґрунтувати й визначити об'єкти діагностування. Матеріали розділу опубліковано у таких публікаціях автора [384], [385], [387], [389], [392], [393], [394], [395], [396], [397], [401], [405].



### РОЗДІЛ 3

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ТА СУЧАСНА ПРАКТИКА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ ЯКОСТІ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У розділі проведено аналіз застосування інструментарію педагогічної діагностики в сучасних дисертаційних дослідженнях; висвітлено педагогічну діагностику в освіті майбутніх учителів музики за кордоном; здійснено аналіз нормативно-правової бази, практичної діяльності університетів щодо діагностування якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва, визначено її сучасний стан.

### **3.1. Аналіз застосування інструментарію педагогічної діагностики в сучасних дисертаційних дослідженнях**

Сучасними українськими дослідниками розроблено різні методи й методики діагностування, що застосовуються в освітньому процесі університетів: діагностика рівня сформованості дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи (К. Степанюк [642]); сформованості професійних особистісних якостей майбутніх учителів-філологів (О. Зуброва [253]); методика діагностики якості вищої освіти під час визначення відповідності реального рівня сформованості професійних умінь, досягнутого студентом вищого навчального закладу за певною освітньо-професійною програмою підготовки (К. Гнезділова [173]); методика діагностики професійної компетентності викладача в освітньо-інформаційному просторі вищого навчального закладу (О. Пинзеник [515]); тестування як оптимальна форма діагностики навчальних досягнень студентів у процесі вивчення іноземних мов (Л. Буданова, Л. Торяник [111]); практичні рекомендації щодо усвідомленого вибору спеціальності і ціннісно-сміслового сприйняття майбутньої професії студентами (В. Волкова, О. Хромишева [139]); методика діагностики креативності студентів (І. Періг [508]); педагогічна діагностика в навчанні майбутніх учителів фізики

(М. М'ястковська [442]); підготовка майбутніх педагогів до діагностичного супроводу розвитку пізнавальних інтересів дітей (І.Новик [467]) тощо.

Розглянемо кандидатські дисертації з питань педагогічної діагностики вищої школи та докторські дисертації, де досліджено питання педагогічної діагностики.

*Г. Цехмістровою* у дослідженні «Діагностика ефективності навчального процесу у вищих навчальних закладах» розроблено діагностичну методіку комплексного визначення ефективності навчання за двома його складниками: діагностика учіння й діагностика викладання. Дослідниця пропонує своє визначення поняття «діагностика» та «діагноз заняття»: «Діагностика – це система технологій, засобів, процедур, методів і методик висвітлення обставин, умов та факторів перебігу педагогічних процесів, встановлення їх ефективності та наслідків якості досягнення поставленої мети. Діагноз заняття – це виявлення причин і факторів, які зумовлюють його результативність (продуктивність), ефективність і якість» [687].

Авторка вважає, що педагогічна діагностика забезпечує оперативний зворотний зв'язок, інформування викладача й студентів про рівень навченості та своєчасну й систематичну корекцію процесу навчання, інформаційно-пізнавальної взаємодії обох сторін. Одним із шляхів оптимізації та підвищення ефективності підготовки фахівців є інноваційні технології навчання. На підставі діагностичних вимірювань Г. Цехмістрова визначила найбільш ефективні системи, засоби і методи контролю навчання (модульно-рейтингову систему контролю та тестові методи вимірювання).

*Ж. Баб'як* у дослідженні «Діагностика соціально-виховного процесу як умова соціалізації студента вищого навчального закладу» теоретично обґрунтовано та практично вирішено проблему діагностування соціально-виховного процесу завдяки застосуванню діагностичного комплексу методик (анкетні методики, експертні методики, проєктивні методи вивчення поведінки особистості, метод деталізації інформації тощо). Теоретичною базою методик є соціально-рольова концепція розвитку особистості. Авторка досліджує поняття «соціально-педагогічна діагностика», «діагностика готовності педагога-куратора» до соціально-виховної роботи, «діагностичний комплекс». Основою оптимізації соціально-виховного

процесу, на думку дослідниці, є принцип моделювання, на основі якого було розроблено структурно-функціональну й факторну моделі [58].

У дослідженні *С. Мартиненко* здійснено аналіз теоретичних засад і сучасних підходів до професійної підготовки вчителів початкових класів з використанням педагогічної діагностики. Науково обґрунтовано суть і структуру поняття «діагностична діяльність учителя», уточнено і доповнено його предмет, мету, завдання і зміст. Розроблено критерії, показники й рівні оволодіння педагогічною діагностикою [374].

Авторкою представлено модель системи підготовки майбутніх учителів початкових класів до діагностичної діяльності, схарактеризовано зміст її мотиваційно з'ясовано, що основними концептуальними засадами проектування моделі системи підготовки майбутніх учителів початкових класів до діагностичної діяльності, є особистісно професійний розвиток студентів; навчання педагогічної діагностики в загальному контексті формування цілісної структури професійної діяльності вчителя початкової школи; побудова навчання діагностичної діяльності як процесу засвоювання досвіду; використання вітагенного досвіду студентів – ціннісного, когнітивного, операційно-змістового компонентів.

Визначено професійні якості вчителя початкових класів як суб'єкта діагностичної діяльності: психофізіологічні властивості (розвинуте критичне мислення); здібності (перцептивні, прогностичні, рефлексивні); професійно значущі якості (гуманістична спрямованість, толерантність, оптимізм, професійна ерудиція тощо); професійні знання і вміння (діагностичні, аналітичні, прогностичні, дослідницькі). Цільове призначення моделі полягає в удосконаленні змісту і засобів організації навчального процесу вишу з метою ефективної підготовки вчителя початкових класів до здійснення педагогічної діагностики.

Розроблена модель системи підготовки майбутніх учителів початкових класів до діагностичної діяльності дала змогу *С. Мартиненко* методично інтерпретувати основні концептуальні засади дослідження, технологізувати процес розвитку діагностичних знань, формування умінь і навичок. Моделювання методів і засобів навчання діагностичної діяльності майбутніх учителів ґрунтувалось на взаємодії

трьох системних чинників: соціального, предметного і професійно-суб'єктивного, кожен із яких є комплексом психолого-педагогічних умов, що забезпечують навчально-пізнавальну, дослідницьку і комунікативну діяльність студентів у взаємодії трьох взаємопов'язаних компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивного та операційно-змістового.

До педагогічних умов і засобів у дослідженні належать мотивація і стимулювання пізнавальної діяльності, актуалізація вітагенного досвіду, створення інтелектуального фону занять, вирішення педагогічних задач, формування когнітивних дій, технології діагностичної діяльності в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін і педагогічної практики. Основними особистісно зорієнтованими педагогічними технологіями визначено проблемно-пошукові, ігрові, діалогічні, творчі, проектні. Методичними засадами цілеспрямованого впливу в дослідженні є введення до навчального плану підготовки студентів спеціальності «Початкова освіта» елективних курсів, виявлення діагностичних міркувань майбутніх учителів, а також оцінка їхнього рівня засвоєння діагностичної діяльності в процесі науково-дослідницької роботи, проходження педагогічної практики.

С. Мартиненко вважає, що в умовах функціонування моделі процес підготовки вчителя до діагностичної діяльності охоплює: інформаційну, аксіологічну і перетворювальну стадії, які повністю відповідають внутрішньому змісту і характеру моделі.

Практикоорієнтованим у дослідженні є формування когнітивних основ, що проведено за двома напрямками: формування теоретичних знань і розвиток педагогічного мислення з використанням самоаналізу професійних дій. Формування когнітивних основ реалізовувалось у процесі вирішення загальнопедагогічних, конструктивних і діагностичних задач з використанням сучасних інформаційних технологій і діагностичних форм. У дослідженні застосовувався інструментарій педагогічної діагностики – тестування, анкетування, бесіди, педагогічне інтерв'ю, проектування, творчі роботи, що дали змогу наочно продемонструвати їх переваги у навчальному процесі, одержати об'єктивну інформацію про розвиток професійно значущих якостей особистості, перцептивних,

рефлексивних і комунікативних здібностей, індивідуальні траєкторії просування студентів у оволодінні педагогічною діагностикою.

Особливим внеском вченої є підготовка та апробація методичного портфоліо діагностичного супроводу професійної діяльності вчителя початкових класів, що охоплює зміст, форми, методи і засоби поетапної педагогічної діагностики впродовж усього періоду навчання дитини в початковій школі. Одержані результати дослідження дали підстави для розроблення методичних рекомендацій, використання їх у процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Ученою запропоновано низку методик вивчення професійного самопочуття вчителя початкової школи, діагностування психологічного мікроклімату в педагогічному колективі, діагностування згуртованості педагогічного колективу вчителів початкової школи, діагностичне вивчення типології особистості педагога за допомогою психометричного тестування; визначення стратегії спілкування вчителя початкової школи з учнями; вивчення навчально-пізнавальної діяльності учнів початкової школи; орієнтовні методики педагогічного діагностування рівнів готовності дитини до навчання в школі; аналіз типових труднощів у діагностичній діяльності вчителя початкових класів; підготовка вчителя початкових класів до діагностичної діяльності; тестування професійного та особистісного становлення вчителя початкової школи; діагностування «професійного вигорання» вчителя початкової школи; діагностування індивідуальних особливостей педагога; діагностування стилів педагогічного спілкування вчителів початкових класів тощо [375; 376].

У дослідженні *О. Колгатіна* [288] було розкрито методологічні основи й теорію проектування системи педагогічної діагностики у вищих педагогічних навчальних закладах в умовах інтенсифікації застосування інформаційно-комунікаційних технологій. Обґрунтовано закономірності проектування системи педагогічної діагностики і конкретизовано вимоги до проектувальної діяльності з точки зору забезпечення ефективності як спроектованої діагностичної системи, так і самого процесу проектування. Визначено параметри педагогічних моделей, що складають теоретичне підґрунтя системи педагогічної діагностики. Обґрунтовано

вимоги до комп'ютерних засобів автоматизованого тестування, застосовуваних у системі педагогічної діагностики. Виокремлено джерела похибки педагогічного вимірювання в автоматизованих системах і запропоновані конкретні шляхи її врахування і зменшення. Висвітлено досвід побудови і супроводу автоматизованої системи педагогічної діагностики, розробленої на схарактеризованих вище засадах.

У дослідженні *Л.Савченко* [588] науково обгрунтовано теоретико-методологічну концепцію підготовки майбутніх учителів до педагогічного діагностування якості освіти й апробовано методику її реалізації в процесі професійної підготовки, що охоплює методологічний, теоретичний і технологічний концепт. Запропоновано модель та охарактеризовано педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до педагогічного діагностування якості освіти. З'ясовано сутність понять «якість освіти», «педагогічна діагностика», «підготовка», «підготовленість до педагогічної діагностики якості освіти». Розроблено систему професійної підготовки майбутніх фахівців до застосування педагогічної діагностики якості освіти у вищій школі. Обгрунтовано та змістовно охарактеризовано основні конструкти теоретико-методичної професійної підготовки майбутніх учителів до застосування педагогічної діагностики. Визначено критерії, показники та рівні ефективності підготовленості майбутніх учителів технологій і креслення до педагогічного діагностування якості освіти. Репрезентовано теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх учителів до застосування педагогічного діагностування щодо підвищення якості підготовки, змодельовано поетапний процес експериментального застосування педагогічної діагностики в умовах вищої педагогічної школи. Розроблено й апробовано експериментальну методику ефективного впровадження в підготовку майбутніх учителів педагогічного діагностування якості освіти у виші [588].

Педагогічній діагностиці у галузі музично-педагогічної освіти присвячено не багато досліджень. Розглянемо кандидатські дисертації. *С. Матвієнко* досліджує питання формування в студентів музично-педагогічних факультетів уміння діагностування співу як основи професійної діяльності майбутнього вчителя музики. Це питання вона висвітлює крізь призму вокально-методичного досвіду регіональної

музичної практики Чернігово-Сіверщини у XVIII – I пол. XIX ст. [408].

У дослідженні *П. Косенко* «Методика особистісно орієнтованого навчання гри на музичному інструменті майбутнього вчителя музики» [303] на основі розроблених критеріїв та відповідних методів оцінювання змісту навчання студентів було здійснено діагностику стану застосування особистісно орієнтованого підходу до процесу навчання гри на музичному інструменті майбутнього вчителя музики, під час якої застосовували: методи цілеспрямованого педагогічного спостереження, усного опитування, тестування, анкетування, експертного оцінювання, метод незавершених речень, контент-аналіз, метод проектів тощо. Це дало змогу авторці за допомогою діагностичної методики визначити рівень індивідуально та соціально обумовлених ознак особистісно орієнтованого навчання гри на музичному інструменті:

- сформованість мотивації студента до опанування музично-педагогічного фаху, його самореалізація в процесі навчання гри на музичному інструменті;
- здатність до рефлексії, спрямована на самовдосконалення студента в оволодінні грою на музичному інструменті;
- розвиток креативності студента як готовності до нестандартного, творчого та гнучкого мислення;
- фахова підготовленість як ступінь володіння майбутнім учителем грою на музичному інструменті для ефективного здійснення навчально-виховної роботи. За допомогою теорії кореляції авторкою обґрунтовано взаємозалежність та взаємовплив виокремлених ознак [303].

У дослідженні *Л. Пушкар* «Методичні засади формування музичних компетенцій студентів педагогічних університетів» [554] для репрезентації музичних компетенцій в наочній структурі та розкритті їх визначальних властивостей було розроблено загальну модель музичних компетенцій та доведено, що ця модель має відповідати вимогам галузевих стандартів вищої освіти (освітньо-кваліфікаційній характеристиці та освітньо-професійній програмі). Компонентний склад загальної моделі музичних компетенцій визначено з огляду на найбільш актуальні види музичної діяльності вчителя музики (музично-слухацьку, музично-

виконавську та музично-композиційну), які конкретизовано таким чином: а) слухання (сприймання) музичних творів, їх аналіз та оцінка; б) вокально-хорова робота, гра на музичних інструментах, пластична інтерпретація творів композиторського мистецтва; в) складання музики, імпровізація, інсценізація, театралізація та музичні ігри. Відповідно до цих видів діяльності модель фахових музичних компетенцій майбутніх учителів музики містила такий перелік компетенцій: теоретичні, історичні, оцінно-аналітичні (когнітивно-перцептивний компонент); вокально-хорові, музикувальні, пластично-рухові (музично-виконавський компонент); імпровізаційні, композиційні, проектувальні (креативно-інтеграційний компонент) [554].

Для діагностування визначених компетенцій Л. Пушкар застосовує такий діагностичний інструментарій: опитування (бесіди, інтерв'ю, анкетування), педагогічне спостереження – для виявлення рівнів сформованості компетенцій; педагогічний експеримент (констатувального та формувального типу) – для аналізу реального стану та визначення потенційних можливостей музичної підготовки студентів педагогічних університетів у межах конкретного фаху, експериментальної перевірки поетапної методики формування музичних компетенцій майбутніх учителів немусичних спеціальностей.

У дослідженні *О. Андрейко* «Методи вдосконалення виконавського апарату музиканта-інструменталіста» визначено виконавський апарат інструменталіста як сукупність технічно-інструментальних та художньо-інтерпретаційних умінь, сформованих на основі особистісних якостей музиканта. Авторка зазначає, що розроблення критеріїв діагностування сформованості художнього комплексу скрипаля у вищих навчальних закладах ґрунтується на засадах: структурного аналізу музичного твору (Л.Мазель); визначення стилю музичного твору у виконавській інтерпретації (Є.Ліберман, В.Москаленко); виявлення драматургії музичного твору як основи його смислового аналізу (В.Медушевський); формування особистісного ставлення до змісту музичного твору (В.Ражніков, О.Рудницька).

Для діагностування технічного комплексу виконавського апарату інструменталіста авторкою було застосовано: метод включеного спостереження та



педагогічне спостереження, а також такі методи як бесіда, аналіз продуктів діяльності, індивідуальне письмове анкетування, творчі завдання, аналіз досягнень рефлексивної та творчо-виконавської діяльності студентів [28].

У дослідженні *І. Цюряк* «Методика застосування особистісно орієнтованих технологій навчання в процесі диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики» було проведено діагностування рівня сформованості диригентсько-хорових теоретичних знань, практичних умінь та навичок студентів; вербальних можливостей самостійно аналізувати хоровий твір; здатності до суб'єктивної інтерпретації хорового твору. Для цього застосовували наступні методи: діагностичне обстеження реципієнтів; аналіз результатів різних видів навчальної діяльності; опитування, бесіда, тестування та анкетування студентів і педагогів; педагогічне спостереження за репетиціями хорових колективів та під час курсових, державних іспитів з хорового диригування; аналізувався характер застосування особистісного підходу в процесі занять з дисциплін диригентсько-хорового циклу [700].

У дослідженні *І. Коваленко* «Методика формування професійно-особистісних якостей майбутніх учителів музики в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін» професійно-особистісні якості вчителя музики визначено як складний комплекс індивідуально неповторних педагогічних, психолого-особистісних властивостей та музичних здібностей, який забезпечує успішність фахової діяльності майбутніх учителів музики. Авторкою доведено, що комплекс професійно-особистісних якостей майбутнього вчителя музики складається з груп, які є взаємозалежними та поєднані системно: 1) педагогічні якості; 2) особистісно-психологічні якості; 3) музичні здібності. Було проведено діагностування їх сформованості за допомогою низки методів, поєднання яких мало забезпечити об'єктивність отриманих результатів: аналіз результатів різних видів діяльності; тестування, анкетування (письмове та усне), опитування, педагогічне спостереження за хоровою репетицією на практикумі роботи з хором та під час курсових, державних іспитів з хорового диригування, бесіди, обговорення, тестування, спостереження, самооцінка, експертні оцінки, аналіз результатів заліків, іспитів

студентів з диригування, що дозволило продіагностувати стан та рівень сформованості професійно-особистісних якостей майбутніх учителів музики [279].

У докторських дисертаціях у галузі музично-педагогічної освіти застосовується комплекс психолого-педагогічних методик діагностування для визначення рівня якості процесу або властивості (якості), що підлягає формуванню. Вони мають прикладний характер й застосовуються для дослідження предмету наукових праць.

У дослідженні *О.Отиц* «Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання» була проведена діагностика рівнів розвиненості творчої індивідуальності майбутніх і працюючих педагогів професійного навчання за допомогою стандартизованих психологічних та педагогічних методик (бесіди, анкетування, інтерв'ювання, тестування, виконання творчих завдань, інтроспекція, самооцінювання, метод експертних оцінок, педагогічний консиліум, психодіагностичні методики); обсерваційних (пряме, опосередковане і включене педагогічне спостереження, аналіз продуктів діяльності студентів); контент-аналізу [491].

У дослідженні *Т.Ткаченко* «Теоретико-методичні основи формування вокально-звукової культури майбутнього вчителя музики у процесі професійної підготовки» для виявлення рівня сформованості компонентів вокально-звукової культури були застосовані такі діагностичні методи: експертні оцінки, анкетування, опитування, інтерв'ю, тестування, бесіда, діалог, дискусія, спостереження, самоспостереження, метод рейтингу, самооцінка. Авторкою був проведений педагогічний експеримент для виявлення ефективності реалізації системи формування вокально-звукової культури майбутнього вчителя музики [666].

У дослідженні *І.Полубояринової* «Теоретичні і методичні засади професійної підготовки обдарованих студентів музичних спеціальностей у вищих навчальних закладах» застосовано діагностичний інструментарій педагогічного моніторингу. З метою здійснення педагогічного експерименту відібрано та модифіковано діагностичні методики: мотивації навчальної діяльності А. Реана та В.Якуніна; оцінки потреби в досягненні А. Кареліна та соціологічний опитувальник сприйняття

класичної музики М. Карасьової; методика вивчення рівня розвитку музичних здібностей, музичного, інтелекту й музикальності Д. Кірнарської, К. Сішора, Г. Винга; тест діагностики рівня концертної тривоги Л. Бочкарьова; методики вивчення рівня «психологічної адаптації до ситуації концертного виступу» В. Петрушина; методику вивчення рівня інтелектуальної активності «Креативне поле» Д. Богоявленської; методику діагностики здібностей в умовах здійснення музичної діяльності Є. Зеєра та Г. Карпової; психологічні тести Г. Айзенка; тест «Оціни власні здібності» Р. Амтхауєра. Розроблені авторкою опитувальні листи, картки оцінки та самооцінки дозволили оцінити рівень оволодіння професійними знаннями, вміннями, необхідними для виконання творчої музичної діяльності; виявити рівень розвитку структурних компонентів музичної обдарованості, особистісних якостей, необхідних музично обдарованим студентам для досягнення значних результатів у художній творчості [527].

У дослідженні *Т. Смирнової* «Теоретичні і методичні засади диригентсько-хорової освіти у вищих навчальних закладах» наголошується на тому, що процес діагностування має відбуватися з метою підтримки особистісної і професійної спрямованості студентів. Науковець стверджує, що надійними способами діагностування в диригентсько-хоровій освіті вищих навчальних закладів вважаються: а) вивчення професійно важливих властивостей (музикальності) як основи диригентсько-хорової діяльності; б) діагностика особистісних якостей студентів, їх відповідність певній спеціалізації (педагогічні здібності, рішучість, цілеспрямованість, воля, комунікативність) (Ю. Цагареллі, Т. Цигульська, В. Петрушин). Суттєвим показником, на думку *Т.Смирнової*, є наявність позитивного ставлення студента до професії, бажання діяти в ній та удосконалюватися, не зважаючи на певні професійні недоліки [624].

*Т. Смирнова* вважає, що діагностування професійних спрямувань студентів, їхнє прагнення до виконавства, викладання, управління має здійснюватися в таких напрямках: вивчення досвіду хорової (вокальної) або диригентської діяльності; аналіз досвіду художнього спілкування; вивчення специфіки педагогічного спілкування; усвідомлення досвіду управління художніми колективами, гуманістичного

керівництва [625]. Вчена застосовує такі діагностичні методики: тест на виявлення рівня сформованості вольових якостей особистості (модифікація теста Б.Смирнова, здійснена В. Петрушиним); тест на виявлення ставлення до виконавської діяльності (складений В. Петрушиним); методику виявлення комунікативних і організаторських здібностей (КОЗ-2); картки для визначення професійно важливих якостей музикантів-виконавців методом експертної оцінки та для визначення музичних здібностей студентів методом експертної оцінки за результатами навчання [624].

У дослідженні *К. Завалко* «Формування готовності майбутнього вчителя музики до інноваційної діяльності», визначено, що особливу важливість питання діагностування набувають у процесі експертизи та впровадження інновацій. Експертиза психолого-педагогічних інновацій включає поряд з їх оцінюванням та прогнозування життєздатності та конкурентоспроможності, діагностування їх результатів.

На думку авторки, діагностування результатів здійснення психолого-педагогічних інновацій полягає у виявленні якісних та кількісних показників поліпшення результатів освітньої діяльності, тобто підвищення рівня: навчальних досягнень учнів, їх творчого розвитку; професійної майстерності педагогів; фінансово-економічного та матеріально-технічного стану закладу освіти та педагогів. Учена вважає, що експертиза педагогічних інновацій відбувається в два етапи: за змістом та за формою. Експертиза за змістом охоплює оцінювання, діагностику та прогнозування педагогічних інновацій, а експертиза за формою є комплексною й аспектною. Авторка зазначає, що в теорії педагогіки ще не розроблено технології, яка б забезпечила об'єктивність такої експертизи педагогічних інновацій, оскільки для цього необхідно здійснити низку організаційно-педагогічних та психолого-педагогічних заходів, розробити технології оцінювання та діагностування інновацій. Діагностування інновацій дозволяє визначити ступінь їх новизни [226, с. 364].

Поряд з експертизою педагогічних інновацій *К. Завалко* вважає за необхідне діагностувати інноваційну діяльність вчителя, що має відбуватись у три етапи:

- до реалізації інновації (включає констатацію проблем професійної готовності, має переважно аналітичний характер);
- під час здійснення інноваційної діяльності (має конструктивно-перетворюючий характер та пов'язана з оперативним доопрацюванням інновації);
- після реалізації, впровадження інновації у педагогічний процес (відбувається співставлення цілей та отриманих результатів) [226, с.113].

Контент-аналіз застосування діагностичних методів у кандидатських та докторських дисертаціях щодо якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва представлений у таблиці. 3.1.

Таблиця 3.1

**Контент-аналіз застосування діагностичних методів в кандидатських та докторських дисертаціях**

ПІБ	спостереження	анкетування	опитування	тестування	Експертне оцінювання	бесіди	Аналіз продуктів діяльності	Контент-аналіз	Метод проєктів	Метод незакінчених речень	Діагностичне обстеження	Творчі завдання	самоцінка	Аналіз результатів залків, іспитів	інтроспекція	Педагогічний консиліум
П.Б. Косенко	+	+	+	+	+			+	+	+						
Л.В. Пушкар	+	+				+										
О.І. Андрейко	+	+				+	+					+				
І.О. Цюряк	+	+		+			+				+					
І.Г. Коваленко	+	+	+	+	+								+	+		
О.М. Отич	+	+		+	+	+	+	+				+	+		+	+
Т.В. Ткаченко	+	+	+	+	+	+							+			
І.І. Полубояринова	+	+		+	+	+	+					+	+			
Т.А. Смирнова	+	+		+	+		+					+	+			
К.В. Завалко	+	+		+	+	+	+	+					+	+		

Теоретичний аналіз досліджень щодо проблеми педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва в педагогічній теорії та проведений на цій основі контент-аналіз дає підстави зробити висновки: 1) найбільш застосовуваними є методи спостереження та анкетування – 10; менш вживаними є методи тестування та експертного оцінювання – відповідно 8 та 7; аналіз продуктів діяльності студентів був застосований в 6 дослідженнях. Зрозуміло,

що в докторських дисертаціях застосовуються більш широкий спектр діагностичних методів – різні форми опитування (бесіди, інтерв'ю, анкетування, спостереження – пряме, опосередковане і включене), аналіз більшої кількості й різноманітності продуктів діяльності студентів, що вказує на широке застосування малоформалізованих методів. Саме в докторських дисертаціях застосовується метод експертного оцінювання та тестування за допомогою стандартизованих психологічних і педагогічних методик, як об'єктивних методів отримання інформації. Також, важливим для нашого дослідження є те, що у докторських і деяких кандидатських дисертаціях досліджується та визначаються об'єкти діагностування.

Запропоновані в дослідженнях методи й методики діагностування хоч і спрямовані на підвищення якості результатів навчальної діяльності, але проблема якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах університету з застосуванням системи педагогічної діагностики якості освіти, враховуючи особливості функціонування факультету мистецтв, обґрунтування концептуальних засад, компонентів системи педагогічної діагностики, проектування та впровадження системи педагогічної діагностики, відповідного інструментарію для підвищення якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва не вирішувалася.

### **3.2. Проблема педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва за кордоном**

Оскільки, термін «педагогічна діагностика» був уведений у науковий обіг у *Німеччині*, розглянемо визначення даного терміну, а також, завдань і функцій педагогічної діагностики, що досліджували німецькі вчені.

Так, К.Клауер вважає, що «педагогічна діагностика є сукупністю пізнавальних зусиль, на основі яких приймаються актуальні педагогічні рішення». Тому, вважає автор, схарактеризувати педагогічну діагностику, спираючись на завдання, які вона має виконувати не можливо: «Класифікація педагогіко-діагностичних завдань не може бути розроблена раз і назавжди. З цієї причини вона не може входити у

визначення педагогічної діагностики» [784, с. 7].

У плані розвитку освіти федеральних земель Німеччини відзначається, що «педагогічна діагностика охоплює всі заходи щодо висвітлення проблем і процесів у галузі педагогіки, з вимірювання ефективності навчального процесу й успішності, з визначення можливостей кожного в плані одержання освіти, особливо такі заходи, що слугують ухваленню індивідуального рішення з вибору бажаної спеціалізації в вищих навчальних закладах, у системі професійної підготовки або на курсах підвищення кваліфікації» [639, с. 6]. У цьому визначенні завдання педагогічної діагностики охоплюють увесь освітній процес, результати навчання, а також, спрямованість педагогічної діагностики на надання допомоги у виборі професії.

L. Mauermann убачає завдання педагогічної діагностики у визначенні й оцінюванні загального плану проведення занять: «Педагогічна діагностика встановлює зв'язок між успішністю й передумовами до навчання, оцінює правильність добору навчальних цілей або навчально-організаційних заходів на основі визначення умов, у яких відбувається навчальний процес» [796, с.128].

W. Reulecke і V. Rollett вважають, що головним завданням педагогічної діагностики є надання допомоги в виборі спеціальності й розглядають її в широкому і вузькому сенсі: «Діагностика в доборі шляху навчання у школі має на меті одержання інформації, що сприяє оптимізації педагогічної діяльності. Відповідно до цього, розрізняють педагогічну діагностику у вузькому сенсі, предметом якої є планування й контроль навчального процесу й процесу пізнання та педагогічну діагностику в широкому сенсі, що охоплює всі діагностичні завдання в межах консультування з питань освіти» [807, с.130].

Виходячи з наведених думок німецьких авторів, можна зробити висновок, що в них мова йде про комбінацію дидактичних діагностичних процедур (вимірювання успішності) із заходами щодо діагностування індивідуальних відмінностей тих, яких навчають та про їх взаємодію в ході освітнього процесу. У дослідженнях німецьких науковців діагностичні процедури представлені як у педагогічному, так і в психологічному плані та поєднані єдиною основою – досягненням мети освіти. Також, вони є інструментом, за допомогою якого надаються рекомендації з добору

спеціальності. На наш погляд, визначені німецькими вченими цілі й завдання педагогічної діагностики можна згрупувати так: дослідження індивідуальних здібностей і схильностей тих, яких навчають, до певного (професійного) навчання; визначення майбутньої спеціалізації того, якого навчають; визначення результатів навчання (як у ході освітнього процесу, так і по його завершенні); визначення умов протікання освітнього процесу на основі результатів діагностування з метою його оптимізації й підвищення ефективності.

Особливістю підходу німецьких авторів, їхніх поглядів на призначення до педагогічної діагностики є його поширення на галузь дидактики. Дослідження індивідуальних особливостей, мотивації, поведінки тощо, тих, хто навчається, також здійснюється для отримання прогностичної інформації про результати успішності навчання.

У Німеччині музичній освіті традиційно приділяється велика увага на всіх рівнях. Згідно з Основним Законом ФРН, провідними принципами культурно-освітньої політики є: «свобода мистецтва й науки», «рівний доступ до культурного надбання для всіх членів суспільства» [639]. Як зазначає І. Сташевська, «таким чином, музику й музичну освіту визнають у Німеччині важливою соціокультурною потребою людини й суспільства, каталізатором особистісних і суспільних процесів» [639, с.124]. Відповідно до основної структури народної освіти, галузь музичної освіти розподіляється на елементарний, перший (початковий), другий I та другий II (середні), третій (вищий) ступені та ступінь післядипломної освіти, а також на професійну та любительську (масову шкільну й позашкільну). Підготовка вчителів музики початкових класів загальноосвітніх шкіл здійснюється в вищих музичних школах, консерваторіях, музичних академіях, університетах.

У німецьких вишах, що здійснюють підготовку майбутніх учителів музики в структурі змісту освіти, виділено окремі блоки відповідно до специфіки майбутньої професійної діяльності – мистецько-практичну, музично-теоретичну та педагогічну. Педагогічна освіта вчителів музики загальноосвітніх шкіл складається з мистецько-практичного блоку, музично-теоретичного блоку, музично-педагогічного блоку й інших дисциплін (філософія, загальна педагогіка, психологія, соціологія, історія



культури, музичний менеджмент, музична терапія). Як зазначає R.-D. Kraemer «основними тенденціями розвитку музичної педагогіки вищої школи стають євроінтеграція, стандартизація, орієнтація професійної підготовки на формування відповідних фаху ключових компетенцій, що охоплюють музично-практичну, науково-теоретичну, аксіологічну; персональну, діагностичну, психологічну, соціальну, адміністративно-правову, організаторську тощо перспективи [785, с. 120-121]. Розширення змісту професійної підготовки відбувається за рахунок більшої, ніж в українських університетах, практичної спрямованості навчання.

Студенти, які навчаються за спеціальністю «Класична музика», вивчають поряд з традиційними для української музично-педагогічної освіти дисциплінами («Спеціальний інструмент або вокал», «Керівництво хором та ансамблем», «Обов'язковий додатковий інструмент» тощо) ще дисципліну «Навчально-практична гра на фортепіано», що забезпечує максимальну інтеграцію теорії, що засвоюється на лекціях і семінарах, та професійної практики.

Діагностування на вступних іспитах на музично-педагогічні спеціальності у вишах традиційно орієнтується на перевірку рівня знань, умінь і навичок у галузях співу, інструментального виконавства та теорії музики.

Діагностування якості освіти майбутніх учителів музики відбувається на індивідуальних, групових, лекційних й семінарських заняттях за різними музичними напрямками, а також під час участі в студентських музичних колективах, проектно-орієнтованих заходах, серед яких важливу роль відіграють: дослідницькі проекти, реконструкція музичних занять минулих часів на основі історичних джерел; організація міждисциплінарних «круглих столів» з метою обговорення певної проблеми; створення спільних робочих груп з викладачів та студентів; різноманітні екскурсії; курси вихідного дня за різними темами (створення музичних інструментів, комп'ютерних музично-навчальних програм тощо); віртуальні семінари через мережу Інтернет тощо [639, с.203]. Під час навчання діагностується володіння практичними вміннями й навичками, науково-теоретичними знаннями з фаху, здібності й психологічна готовність до постійного професійного навчання.

Характерною ознакою музичної освіти Німеччини є проведення діагностичних довготривалих проектів, що охоплюють не тільки початкові школи, а й музичну громадськість. Такі проекти відбувалися в 1992 – 1998 рр., у 2003р. тощо. Метою проектів є визначення на основі результатів діагностування впливу музичної освіти на розвиток особистості, її психологічний, соціально-інтегративний, моральний контексти. У межах проекту діагностували: мотивацію до навчання, здібності до креативного мислення, концентрації, кооперації, комунікації, інтеграції в колективі, об'єктивної самооцінки, витривалості, готовності до позитивних міжособистісних відносин у школі тощо. Під час Міжнародного професійного конгресу «Музика для дітей» 2003 року було проведено діагностування позитивного впливу музичної освіти на розумовий, соціальний, емоційний, естетичний, творчий, психічний і фізичний розвиток дітей, якісне перетворення різних аспектів життя особистості (сенсу буття, комунікації, особистісної соціальної ідентифікації, почуття задоволеності тощо) [639, с. 8].

Важливим підґрунтям німецької освіти майбутніх учителів музики є велика кількість психолого-педагогічних досліджень, де теоретично розроблено та обґрунтовано діагностичні методики, що визначають: комплекс інтелектуальних, почуттєво-емоційних, слухових та інструментально-технічних здібностей, риси характеру (честолюбство, активність, добросовісність, вимогливість до себе, самокритичність тощо), особливості мислення, почуття, рівня мотивації, здібностей концентрації й витримки, інтересів, потреб, очікувань, емоційного й фізичного стану особистості під час освітнього процесу [785, с.123]. Важливим внеском у формування теоретичних основ німецької музичної педагогіки є нейрофізіологічні дослідження, де представлено навчання як процес зміни нейронних зв'язків: залежно від затребуваності окремих нервових клітин мозку між ними створюються нові зв'язки, а інтегративний характер музичної діяльності, під час якої одночасно здійснюються когнітивний, емоційний та фізичний процеси, детермінує збільшення нейров'язків та оптимізацію мозкової діяльності [639, с.306].

Як зазначає Г. Ніколаї, «підготовка вчителів музики в Республіці Польща здійснюється у 27 державних навчальних закладах: трьох університетах, семи

вищих педагогічних школах, восьми музичних академіях (філії Варшавської та Познаньської академій до загальної кількості не враховуються) та дев'яти вчительських колегіях. Водночас, у п'ятнадцяти професійно-педагогічних навчальних закладах та університетах до музично-виховної діяльності готуються студенти, які опановують спеціальності початкове навчання та дошкільне виховання» [460, с.204].

У Польщі, як і в Німеччині, вчитель, який працює в дитячому садку або у молодших класах основної школи, проводить сам всі заняття, в тому числі й музичні. На педагогічних відділах вищих навчальних закладів музичні заняття є органічною ланкою таких спеціальностей як «Початкова педагогіка», «Опікунсько-виховна педагогіка» й «Культурологічна педагогіка».

Що стосується змісту освіти, то в навчальних планах університетів, де готують учителів музики, фігурують нові дисципліни, такі як «Наука слухання музики». Наприклад, за спеціальністю «Артистична едукція» Лодзького університету в навчальні плани входять дисципліни «Логіка», «Біомедичні основи розвитку і виховання», «Педевтологія», «Педагогічна діагностика» [460, с.125].

Реалізація навчальних програм окремих дисциплін відбувається з урахуванням рівня музичної підготовленості окремих студентів, її діагностування, оскільки на навчання приймаються абітурієнти, які навчалися як у самодіяльних музичних колективах, так і в музичних школах другого професійного ступеня. Саме тому принциповою вимогою до розроблення навчальних програм з музичних дисциплін стає положення про її еластичність і пристосованість до індивідуальних можливостей студентів [460, с.88].

Як і в Німеччині, в Польщі, за дорученням Міністерства культури та мистецтва, проводяться широкомасштабні дослідження стану музично-педагогічної освіти (1990), що спрямовані на теоретичне обґрунтування досконалої системи професійної підготовки. Дослідження «Опрацювання моделі підготовки (культивування) учителів музики й образотворчого мистецтва» проводилося за визначеними напрямками: аналіз цілей і форм підготовки вчителів музики в системі вищих педагогічних шкіл та університетів; аналіз ефективності музичної підготовки

на напрямках початкове навчання і дошкільне виховання; аналіз цілей і форм підготовки вчителів музики в системі вищого музичного шкільництва; аналіз цілей і форм підготовки вчителів музики в системі учительських колегіумів; аналіз моделі підготовки вчителів музики в інших країнах; окреслення функцій предмета «Музика» в дидактично-виховній діяльності основної і середньої школи; окреслення психологічних передумов і соціологічних позицій та очікувань молоді щодо музики в школі [460, с.202]. Крім діагностування якості музично-педагогічної освіти, серед завдань дослідження, було виявлення стану музичної едукції дітей та молоді, оскільки вона визначає необхідну кваліфікацію й перелік професійних компетенцій майбутнього вчителя музики. Діагностувався інтерес дітей та молоді до музичної діяльності, а також рівень музичних здібностей.

У дослідженні Г. Ніколаї показано, що, діагностування якості освіти майбутніх учителів музики охоплює як вищі педагогічні школи й університети, так і освіту за напрямами «Дошкільне виховання» та «Початкове навчання», систему вищого музичного шкільництва, учительські колегіуми, що спираються на окреслені функції предмету «Музика» в основній та середній школі. Діагностуються також інтерес дітей до музики та їхні здібності [460].

Емпіричні дослідження, що проводять науковці Республіки Польща в галузі музично-педагогічної освіти, мають констатувальний характер і найчастіше здійснюються в формі анкетування. У теоретичних розвідках польських науковців вивчаються компетенції вчителя музики, на думку авторки що також передбачає їх діагностування. М. Пшиходзінська досліджувала модель вчителя музики, де, на її думку, великого значення мають особистісні риси і професійні чинники. Основу професійно-кваліфікаційної характеристики вчителя музики становлять професійна спрямованість, ідентифікація з професією, особиста культура, художня вразливість, високий ступінь соціалізації, вміння встановлювати безпосередні контакти з учнями, терплячість, доброзичливість, толерантність, амбіції сталого художнього й педагогічного розвитку [460]. Л. Маркевич вважає найголовнішими якостями вчителя музики загальну й музичну ерудованість. У дослідженні А. Нидерека «Вибрані чинники, що обумовлюють успіх педагогічної праці вчителя музичного

виховання», застосовується широка палітра дослідницьких методик; дослідження Б. Гоголь-Дрожнякевич уключає діагностування діяльності випускників напряму музичне виховання, їхню соціально-виховну діяльність [460, с.305].

У межах емпіричних досліджень проводяться анкетування вчителів музики загальноосвітніх шкіл, в яких поряд з аналізом їхнього професійного функціонування, емпірично вивчаються професійна придатність, старт і професійний розвиток, досягнення та поразки, типові труднощі в праці, потреби й прагнення вчителів музики. Вчителі в анкетах діагностують досягнення учнів у сфері музичного виховання [460, с.286].

Музичній освіті в *Скандинавії (Швеції й Данії)* надають важливого значення. Ключову роль у її функціонуванні відіграють освітні інститути всіх рівнів. У країнах Скандинавії (Швеції, Данії) існує певна невідповідність між цілями й завданнями середньої та вищої музичної освіти й загальної шкільної освіти. Це спричиняє різні підходи до критеріїв оцінювання. У системі середньої та вищої освіти мета музичної підготовки вчителів-виконавців виявляється більш важливою, ніж підготовка кваліфікованого вчителя музики. Спеціалізація вчителів музики заснована на виконавській підготовці та предметноорієнтованій, педагогічній.

Підготовка учителів музики у вишах Швеції заснована на старих консерваторських правилах [781, с.120], де традиційні цінності західної культури виявляються на вступних іспитах, у формі індивідуальних інструментальних занять з зверненням до еталонних музичних творів, постійною практикою й концертними виступами. На думку шведських науковців, ці цінності, в системі яких музика є засобом самовираження, суперечать цілям і завданням шкільної освіти, оскільки вчителі музики у своїй професійній діяльності бажають відтворити модель власного навчання, ніж творчо використовувати можливості навчальних програм [790, с.24].

Музична освіта в скандинавських школах формується на основі обговорення теоретичних основ навчальних програм [791, с.3], що є зводом законів, де враховуються важливі суспільні тенденції. У них знаходять своє відображення уявлення суспільства про те, що є важливим, що впливає на добір, організацію й

спосіб передачі знань. У галузі музичної освіти мова йде про художні, естетичні й музичні аспекти.

У сучасній Швеції відзначається ослаблення державного контролю й росту місцевої самостійності відносно навчальних планів, що має позитивні наслідки для досягнення мети мистецької освіти. Уряди скандинавських країн підкреслюють переваги регіонального підходу до формування навчальних програм, але також наполягають на необхідності державного стандарту оцінювання. Цей стандарт має чітку орієнтацію на результати навчання. Такий підхід висуває високі вимоги до музичних і дидактичних цінностей, на основі яких визначаються критерії оцінювання, й до того, в якій мірі психологічні й педагогічні теорії впливають на концепцію навчання [763].

F. Nielsen [798] аналізує п'ять форм діяльності, які є характерними для музичної освіти в країнах Скандинавії:

- створення (складання, аранжування й імпровізація);
- відтворення (виконання й відтворення в уяві існуючої музики);
- сприймання (сприймання звуків як музики);
- розуміння музики (аналіз і пояснення змісту музики; передача свого розуміння позамузичними засобами – словами, малюнками, рухами);
- осмислення (дослідження й оцінка музики з погляду її стилю й жанру).

Автор стверджує, що у сучасній шкільній музичній освіті акцент змістився на творчість і розуміння музики. Укладачі програм вважають, що на таких заняттях з музики учень має брати активну участь: «ідея участі, притаманна сучасній музичній освіті», й вважає, «що учні так само здатні до будь-якої музичної діяльності, як і до читання та письма» [798].

Один із прикладів такого підходу є норвезькі навчальні програми з музики, де заняття «рухами» і «творчим музикуванням» були замінені новими з назвами «танок» і «композиція» [761; 747]. F. Nielsen [798] визначає зміни у датських навчальних програмах з дидактичних позицій, стверджуючи, що вони є рухом від змістових аспектів освіти до тем, які стосуються процесу навчання як такого.

Заняття з створення й розуміння музики займають рівне положення з розвитком інших навичок.

Одним з важливих питань шкільної музичної освіти є система оцінювання, яка є одним з етапів діагностики. Зазначимо, що скандинавські вчителі музики виступають проти всяких форм оцінювання успішності як невідповідних і небажаних, уважаючи, що оцінювання вступає у суперечність з діяльністю. Уряди скандинавських країн наполягають на необхідності державного стандарту оцінювання. Згідно з програмами має діагностуватися: виконавство, спів у хорі, в тому числі а caprella, знання музичних стилів різних епох і культур, уміння описати словами свої враження від музики, знання теорії музики й уміння застосувати їх у творчій діяльності. За кожним з них сформульовані необхідні вимоги на всіх рівнях навчання.

Деякі діячі музичної освіти в сучасній Скандинавії заперечують значення оцінювання й принципу зворотного зв'язку. В їхніх дослідженнях розрізняються відмінності між оцінюванням процесу (formative assessment) і оцінюванням результату (summative assessment) [753; 758]. Перший спосіб (оцінювання процесу) характеризує оцінювання якогось специфічного продукту діяльності, що відбувається протягом тривалого часу; другий, є «всебічною оцінкою діяльності, яка відбувалася протягом деякого часу, з урахуванням художнього продукту, що вийшов у результаті» [756]. Обидві підходи доповнюють один одного, й кожний з них має свої сильні й слабкі сторони. Скандинавські вчені вважають, що прийняття спеціальних критеріїв оцінювання процесу може звузити поле завдань і сконцентрувати їх навколо класичного музичного мистецтва, відповідно звузивши увагу до популярної музики або джазу й сформувати таким чином «приховану програму». Однак, оцінювання процесу має охоплювати його всебічно, що веде до кінцевого художнього результату. Вона тісно пов'язана із прогресивними тенденціями й ідеями індивідуальної творчості й самовираження [776; 777].

У шведській освітній програмі з музики оцінювання було зведено до обговорення загального музичного розвитку учня. Норвезька програма приділяє

більше уваги залученню учня до процесу оцінювання шляхом «навчального оцінювання», що розглядається як процесно-орієнтований підхід [763].

L. Lindstrom [765] запропонував альтернативний письмовий метод для оцінювання результатів освіти в галузі мистецтва. Він був розроблений у межах проекту Гарвардського університету Arts Propel and Spectrum (Розвиток і різноманітність мистецтва). У проекті пропонується формативна, цілісна оцінка процесу композиції або виконання музики. У процесі оцінювання, крім написання письмової роботи учні, мають пройти співбесіду, де з'ясовуються їхні творчі наміри й здатність оцінювати власну діяльність. Участь у оцінюванні не тільки вчителів, а й самих учнів створює більш надійну, обґрунтовану й об'єктивну форму оцінювання.

У *Великій Британії* музика в середній школі викладається в основному дипломованими музикантами. Однак, на думку дослідників, глибоке знання предмету не гарантує високий рівень педагогічної майстерності [740]. Вчителі музики середньої школи зазвичай мають консерваторську освіту. Їхній рівень підготовки визначається програмами екзаменів з музичної грамотності в школах і консерваторіях. Як зазначають дослідники, можливість підняти й розширити «рівень компетентності» вчителів початкової школи (initial teacher education – ITE) обмежена, оскільки їх підготовка вчителів початкових шкіл має офіційний «ухил» у бік ключових предметів – англійської мови, математики, природничих наук, інформатики [749]. У результаті на долю інших предметів, таких, як музика, залишається порівняно мало часу (в середньому 16 годин занять у початковому однорічному курсі ITE і 30 годин у чотирирічному курсі [750]).

Низка проблем виникає під час аналізу вимог програми, що стосується базових педагогічних знань учителів початкової школи, до яких відносяться: необхідність спеціальних професійних знань з музики від учителів початкових шкіл [751]; володіння методом оцінювання [750]; обмежені можливості вчителів як «композиторів» [779].

Англійські вчені визначають, що музичне середовище країни існує в результаті взаємодії трьох її елементів: соціокультурного контексту, історії анатомічного й фізіологічного розвитку особистості й музики, яка існує в межах



окремої культури [786; 787]. Отже, освіту вчителя музики визначає соціокультурний контекст сучасного британського суспільства. Різноманітність музики її жанрів і стилів, що існують в Об'єднаному Королівстві, висуває особливі вимоги до системи шкільної освіти, оскільки різні види музики й музичної діяльності зазвичай входять до навчального плану [785; 746; 764].

Мету і завдання музичної освіти, визначено у другій і третій навчальних програмах. Робоча група з розробки другої навчальної програми з музики вважала, що музика в школі є видом «діяльності» [787; 779]. Однак міністерство вимагало конкретизації «знань з предмету». У результаті програма 1992 року була спроектована, розраховуючи на досягнення двох цілей: по-перше, *виконання й створення музики, по-друге, її прослуховування й оцінювання*. Для досягнення першої мети відводилося дві третини навчального часу, другої – одна третина. (В Уельсі було дозволено три складника: виконання, створення й оцінювання музики).

Третя версія навчальної програми з музики [750] вступила в дію з вересня 2000 року. Вона має одну загальну мету – знання, розуміння й уміння, які поєднують два розділи попередньої програми: «Навчання має відбуватися таким чином, щоб слухання й застосування знань і розуміння розвивалися за допомогою взаємозалежних навичок виконання, створення й слухання» [750, с. 124-126; 902, с. 172]. Це останнє офіційне формулювання загальної мети музичної освіти поділяється на чотири змістові частини: а) «Управління звуками у процесі співу й гри – навички виконання»; б) «Створення й розроблення музичних тем – навички створення»; в) «Реагування й рецензування» – навички оцінювання; г) «Слухання й використання – знання й розуміння».

Національна програма освіти для Північної Ірландії була прийнята у 1989 році й за своєю формою нагадує програму для Англії й Уельсу. Зараз діє версія 1996 року, де музика є часткою навчальної програми, що присвячена «творчості й самовираженню», для дітей від 4 до 14 років. Традиційна ірландська музика функціонує як частка усної культури, а вчителями є кращі ірландські музиканти [785]. У Шотландії затвердженої програми навчання немає. Замість неї шотландське Міністерство освіти й департамент індустрії видають «керівництво» з «дитячого

розвитку й діяльності». Музика, поряд з живописом і театром, належить до «виразних мистецтв», які вивчають діти від 5 до 14 років, й на які відведено 15% усього навчального часу.

Можна зробити висновок, що загальна мета й завдання музичної підготовки, сформульовані у програмах різних країн, незважаючи на різні назви, однакові – як у програмах, що мають законодавчу силу (в Англії, Уельсі, Північній Ірландії), так і в рекомендаційних (у Шотландії). Вони спрямовані на навчання співу й грі на інструментах, створення музики, оцінювання музичних творів та оцінювання теоретичних знань з музики.

У програмах навчання є офіційне визначення поняття «норма» стосовно до результатів навчання музиці. Як і з інших предметів, учні мають досягти другого рівня з музики до семи років, четвертого – до одинадцяти і п'ятого – шостого – до чотирнадцяти [751]. Наприклад, музична грамотність і читання нот на другому рівні полягають у придумуванні власних знаків для зображення музики, на четвертому – у виконанні простих нотних записів, на шостому – у використанні відповідної нотації для різних жанрів і стилів. Отже, в межах офіційної шкільної програми з музики діагностується виконання, створення, слухання й оцінювання музики [748; 750; 751]. За кожним із цих понять стоїть низка пов'язаних між собою видів діяльності для трьох вікових рівнів навчання – початкового першого щабля (5 – 7 років), початкового другого щабля (8-11 років) і середнього першого щабля (12 –14 років). Наприклад, під час навчання дітей 8-11 років «створенню» діагностуються їх вміння: «а) імпровізувати, розбудовуючи ритмічний і мелодійний матеріал під час виконання, б) аналізувати, обирати, комбінувати й організовувати музичний матеріал у музичні структури» [750, с. 126]. Відповідно в учнів середнього віку 11 років (4-й рівень) діагностуються вміння: «імпровізувати мелодійні й ритмічні фрази як частку колективного музикування й скласти їх, розбудовуючи музичний матеріал у межах музичних структур» [750, с. 35].

У Великій Британії в межах шкільної освіти проводяться різні діагностичні обстеження, наприклад, опитування «Схарактеризуйте враження про заняття мистецтвом у середній школі» [757]. Зазначимо, що предмет «Музика» у Великій

Британії є одним з тих, з якого необхідно скласти іспит для одержання атестату. Статистичні данні свідчать, що половина (48%) з тих, хто обирає музику як екзамен для одержання атестату, вважають її предметом «творчим» або «художнім» [757]. Таке ж негативне ставлення було виявлено у результаті опитування учнів середньої школи [783; 753], результатом якого став висновок про те, що одним непопулярних предметів у навчальному плані є «музика». Одночасно було виявлено, що додаткові заняття поза стінами школи із професійними музикантами позитивно впливають на ставлення дітей до музики.

У цілому, домінуючим поглядом науковців Об'єднаного Королівства є погляд на музичне виховання як норму. Вважається, що всі діти здатні навчатися музиці й досягати певних результатів.

Отже, було проаналізовано застосування інструментів педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва за кордоном, що надає можливість зробити деякі висновки: у Німеччині, Республіці Польща розвиток середньої професійної та вищої освіти, з підготовки вчителів музики початкових класів та учителів музики має серйозне наукове психолого-педагогічне підґрунтя, на основі якого відбувається діагностування навчальних досягнень, рівня розвитку здібностей, готовності до професійної діяльності студентів; у Німеччині, Республіці Польща, Великій Британії характерною ознакою діагностичної діяльності є проведення довготривалих діагностичних проектів; діагностування в освіті майбутніх учителів музики відбувається під час вступних іспитів та освітнього процесу й спрямована на визначення рівня знань, умінь і навичок у галузях співу, інструментального виконавства та теорії музики, здібностей та психологічної готовності до постійного професійного навчання й діагностування відбувається на індивідуальних, групових, лекційних й семінарських заняттях, під час участі в студентських музичних колективах, проектно-орієнтованих заходах; найчастіше завдання та цілі програм початкової та середньої освіти з музики не відповідають завданням підготовки майбутніх учителів музики в середніх та вищих навчальних закладах (Велика Британія, Швеція, Данія); в Німеччині та Республіці Польща освіта

вчителів музики має психолого-педагогічне підґрунтя, в країнах Скандинавії та Великій Британії цей взаємозв'язок є менш помітним.

### **3.3. Аналіз нормативно-правової та навчально-методичної бази, практичної діяльності університетів щодо діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва**

Аналіз нормативно-правової бази, щодо діагностування якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва вважаємо за необхідне розпочати з розгляду сполучення стандартів – ДС СОУ за напрямом «Мистецтво» – «Музичне мистецтво» й ДС ВОУ за спеціальністю 6.020204 «Музичне мистецтво», оскільки визначення інструментарію діагностування передбачає аналіз вимог до знань, умінь, компетентностей учнів, що має вміти сформулювати майбутній учитель музичного мистецтва.

Проблема стандартизації музично-педагогічної освіти нерозривно пов'язана зі стандартом середньої загальної освіти. Стандарт музично-педагогічної освіти є моделлю педагогічної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Його реалізація в професійній підготовці майбутніх фахівців має два аспекти: перший – сполучення вимог до діяльності вчителя музичного мистецтва відповідно до стандарту загальної середньої освіти за напрямом «Мистецтво» – «Музичне мистецтво»; друга – засвоєння змісту професійної підготовки відповідно до вимог ДС ВОУ.

Стандарт вищої професійної освіти є діючим державним документом понад 10 років та ґрунтується на кваліфікаційних засадах. Стандарт базової й повної загальної середньої освіти був прийнятий в 2011 р., (постанова КМУ від 23 листопада 2011 року №1392) й ґрунтується на засадах особистісно-зорієнтовного й компетентнісного підходів.

Така невідповідність стандартів створює суперечність в освітньому середовищі, оскільки наступність стандарту мистецької освіти в початковій та основній школі (ДС СОУ) й стандарту вищої музично-педагогічної освіти (ДС ВОУ)

можливе тільки за умов їх сполучення. Відсутність сполучення стандартів актуалізує проблеми, пов'язані з невмінням випускників (учителів музичного мистецтва) вирішувати професійні завдання різних рівнів складності.

Розглянемо основні положення ДС СОУ з мистецьких предметів. Авторами державного стандарту освітньої галузі «Мистецтво» в початковій школі зроблено спробу концептуалізації проблеми застосування поняття компетентність до мистецької освіти, де компетентності систематизовано та об'єднано в такі групи:

- ключові (метапредметні);
- естетичні (міжпредметні, галузеві);
- мистецькі (предметні – музичні, образотворчі, хореографічні, театральні, екранні) [439].

У новому ДС СОУ компетенція інтерпретується як суспільно визначений рівень знань, умінь, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини, тобто це – задана ззовні вимога, норма, а компетентність – інтегрована здатність особистості, що складається із знань, досвіду, цінностей і ставлення, що мають цілісно реалізовуватися на практиці, тобто передбачає індивідуальний досвід застосування набутих у процесі навчання компетенцій.

Ключова компетентність визначається як здатність особистості ефективно брати участь у різноманітних сферах людської діяльності. В документі наведено такі види ключових компетентностей: вміння вчитися, загальнокультурна, громадянська, здоров'язбережувальна, соціальна та компетентність з питань інформаційно-комунікаційних технологій. Ключові компетентності є універсальними й не належать до конкретної освітньої галузі чи навчального предмета. Провідною ключовою компетентністю для освітньої галузі «Мистецтво» є загальнокультурна, що реалізується через такі галузеві компетенції: етнокультурну, полікультурну, культурно-дозвіллеву.

Міжпредметна естетична компетентність визначається як здатність орієнтуватися в різних сферах життєдіяльності, що формується під час опанування різних видів мистецтва. Це означає, що сформовані в навчальному процесі естетичні ідеали й цінності, система інтегрованих художньо-естетичних знань і поліхудожніх

уявленнь має зробити учня здатним орієнтуватися в естетичних параметрах різноманітних сфер життя поза мистецьким колом.

Предметна мистецька компетентність полягає в здатності учня до пізнавальної й практичної діяльності в певному виді мистецтва. До предметних мистецьких компетентностей належать музична, образотворча, хореографічна, театральна, екранна тощо, сформованість яких дозволить учням розуміти специфіку й особливості різних художніх мов.

Основною метою освітньої галузі «Мистецтво» є формування в учнів у процесі сприймання, інтерпретації, оцінювання творів мистецтва та здійснення практичної діяльності системи ключових, міжпредметних естетичних і предметних мистецьких компетентностей як цілісної єдиної основи світогляду, а також здатності до художньо-творчої самореалізації й культурного самовираження [524].

Програма передбачає творче ставлення вчителя до змісту й технологій навчання, розподілу навчального матеріалу. Він має можливість обирати мистецькі твори для сприймання та співу, орієнтуючись на навчальну тематику та критерії художньої якості творів, розробляти художньо-практичні та ігрові завдання. В стандарті наголошуються на рекомендації до використання інформаційних та телекомунікаційних технологій в процесі викладання музичного мистецтва.

Отже, сучасний ДС СОУ мистецької галузі спрямовано на формування в учнів 1) ключових, естетичних, мистецьких компетентностей; 2) системи художніх знань і вмінь, що відображають цілісність та специфіку видів мистецтва; 3) виховання емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва й навколишньої дійсності; 4) розуміння та інтерпретації художніх творів; 5) художнього самовираження в практичній, творчій діяльності, навичок виконання музичних творів; 6) умінь висловлювати естетичне ставлення до мистецьких творів, виражати власні почуття та думки, застосовувати мистецьку термінологію. В практичній роботі на уроці акцентується увага на необхідності посилення діяльнісно-творчих аспектів виконання завдань.

Розглянемо ДС ВОУ за спеціальністю 6.020204 «Музичне мистецтво». Результатом освітньої діяльності вчителя музичного мистецтва, відповідно до

існуючого ДС ВОУ, в основу якого покладено кваліфікаційну модель підготовки фахівця, є випускник, що має певний набір знань, умінь і навичок й готовий до професійної діяльності. Вимоги, передбачені стандартом до професійної підготовки вчителя музики, відбиті в освітньо-кваліфікаційній характеристиці випускника. Освітньо-кваліфікаційна характеристика визначає виробничі функції, типові завдання діяльності та відповідні їм уміння майбутнього фахівця. Комплекс умінь учителя музичного мистецтва, згідно з освітньо-професійною програмою, підпорядкований рекомендованому переліку навчальних дисциплін. Стрижнем підготовки є дисципліни професійної та практичної підготовки й професійної науково-предметної підготовки. Вважаємо, що дисципліни професійної науково-предметної підготовки, відповідно характеру навчальної діяльності та змісту, можна структурувати як дисципліни: музично-теоретичного та музично-історичного спрямування (гармонія, сольфеджіо, поліфонія, аналіз музичних творів, історія української музики, історія зарубіжної музики, народознавство та музичний фольклор України), музично-виконавського (хоровий клас та практикум роботи з хором, хорове диригування, постановка голосу, основний музичний інструмент, додатковий музичний інструмент, оркестровий клас, а також дисципліни варіативної частини – концертмейстерський клас, камерний ансамбль), музично-методичного спрямування (методика музичного виховання).

Музично-виконавські вміння (інструментальні, диригентські, вокальні) відображають специфіку постановки та оволодіння інструментальним, диригентським та вокальним апаратом, специфічними засобами звукоутворення та технічними прийомами, засобами виразності, що їм відповідають. Вони дозволяють реалізувати авторський композиторський задум й в освітньо-професійній характеристиці визначаються як:

- уміння яскраво й художньо виправдано інтерпретувати музичний твір, виконуючи його на інструменті або голосом;
- уміння робити аналіз музичного твору з точки зору визначення його ідейно-художньої концепції, форми, ладо-тонального плану, особливостей мелодичної та гармонійної мови, метро-ритму, стилю композитора, літературного тексту,

специфіки прийомів звуковидобування, що відповідають тому чи іншому інструменту або вокальному голосу;

– уміння обґрунтовано визначати особливості адекватних прийомів фразування (агогіка, нюанси, загальні і часткові кульмінації, штрихи, різновиди атаки звуку, артикуляція, аплікатура тощо) та технічних прийомів виконання музичного твору;

– уміння на основі аналізу музичного твору, його прослуховування у різних виконаннях створювати інтерпретацію музичного твору;

– уміння музичного супроводу співу учнів та транспонування вокальних творів і хорових партитур в умовах занять ансамблем та концертмейстерським класом за допомогою музичного інструменту й нотної літератури [475]. Визначені вміння необхідні кожному вчителю музичного мистецтва – інструменталісту, диригенту шкільного хору, вокалісту, оскільки кожен з них виявляє свою трактовку вже відомого твору й доносить її до учнів.

Уважаємо, що музично-виконавські вміння майбутнього вчителя музичного мистецтва (інструментальні, диригентські, вокальні) можна поєднати у дві групи: сольні виконавські вміння (сольне виконання музичних творів, керівництво музичним колективом); ансамблеві (акомпанування та гра в ансамблі). Сольні та ансамблеві виконавські вміння передбачають вільне володіння інструментом, голосом, диригентською технікою; особистісно-творчим прочитанням музичного твору (інтерпретацією); публічне її представлення у власному або колективному виконанні.

Отже, аналіз умінь за освітньо-кваліфікаційною характеристикою за спеціальністю 6.020204 «Музичне мистецтво» показав, що майбутній вчитель музичного мистецтва має володіти комплексом спеціальних умінь, що необхідні йому для організації діяльності учнів з: слухання музики, виконання музичних творів різних стилів та жанрів, у поліхудожній (взаємозв'язок музики з іншими видами мистецтва) та музично опосередкованій діяльності (культурологічний розгляд музичних явищ, їх взаємозв'язок не тільки з іншими видами мистецтва, а й з історією, культурними традиціями, життям в цілому, для формування в учнів художньої картини світу) [3, с.10]. Сформовані музично-виконавські вміння



забезпечують виконання майбутнім фахівцем таких виробничих функцій – навчальної, розвивальної, виховної, діагностичної, контролюючої, організаційно-методичної, дослідницької.

Однак, не всі виконавські вміння майбутнього вчителя музичного мистецтва визначені однаково точно в освітньо-кваліфікаційній характеристиці. Що стосується диригентських умінь та умінь співацької культури, то в ОКХ описані конкретні вимоги до елементів диригентських рухів (ауфтакт, підготовча дія, зняття на різних долях такту тощо) та вокальних навичок (організувати й регулювати співацьке дихання – специфічний вдих: короткий, глибокий, з активізацією м'язів черевного пресу, фіксація та видих тощо). Мова йде про специфічні дихальні, мануальні та артикуляційні виконавські прийоми, що необхідні для забезпечення досконалого технічного виконання музичних творів.

Що стосується інструментального виконавства, то вміння, якими має володіти студент, описані загально: звуковидобування, специфічними для кожного інструменту (фортепіано, скрипки, бандури, баяну, гітари тощо); технічними прийомами гри на одному з музичних інструментів тощо. Також зазначимо, що, для того, щоб «виразно виконати на високому художньому рівні» музичний твір, окрім його технічно досконалого опанування необхідно на основі знань з особливостей темпо-ритму, фактури, артикуляції та аплікатури, педалізації тощо створити та художньо виправдано виконати свою інтерпретаційну версію музичного твору. Проте, в ОКХ бакалавра за спеціальністю «Музичне мистецтво» не визначений зв'язок між знаннями, що має студент, та системою послідовного формування виконавських умінь. Указано, що майбутній вчитель музичного мистецтва має застосовувати «різні прийоми фразування (агогіка, артикуляція, динаміка, штрихи) та педалізації, спираючись на знання, набуті на заняттях з основного музичного інструменту», також він «повинен вміти володіти собою, викликати творче самопочуття, регулювати свій емоційний та фізичний стан, використовуючи знання й практичний досвід, набутий у процесі занять з основного музичного інструменту» [10]. Отже, визнано необхідність комплексу знань для формування виконавських умінь. Передбачається, що такі знання студент отримує на індивідуальних заняттях,

оскільки «педагог за фахом має давати учневі весь комплекс знань, необхідних для вивчення твору» [5, с. 60]. Але, якщо мова йде про якість освіти, на нашу думку, професійні компетенції майбутнього вчителя музичного мистецтва та відповідні знання і уміння мають бути точно визначені, оскільки стандартизація освіти припускає конкретизацію й структурування визначень компетентностей для їх наступної діагностики. Без системи знань, необхідних для комплексного аналізу музичного тексту, важко уявити основу створення студентом інтерпретаційної версії твору. Інтерпретаційні ж уміння (стандарт ДС СОУ) є для вчителя музичного мистецтва одними з основних.

Аналіз стандартів середньої та вищої освіти галузі знань «Мистецтво» засвідчив, що є відмінності між основними елементами наявної кваліфікаційної моделі підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва та вимогами, що висувуються до сформованості компетентностей в учнів загальноосвітніх шкіл: у сучасній школі увага зосереджується на опануванні учнями компетентностей, у той час як результатом освітньої діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва мають бути певні знання, уміння й навички, що засвоюються на кваліфікаційній основі; стандарт середньої освіти передбачає, що учні повинні вміти інтерпретувати зміст музичних творів, натомість у стандарті вищої освіти немає безпосереднього зв'язку між музично-естетичними знаннями та формуванням виконавських умінь, а реалізація власної інтерпретаційної версії музичного твору можлива тільки у взаємозв'язку знань, аналітичної діяльності, умінь; стандарт середньої освіти спрямований на застосування діяльнісно-творчих аспектів виконання завдань, водночас стандарт вищої освіти орієнтований на традиційні методи навчання. Аналіз навчальних планів і програм професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва показав відсутність зв'язку між формуванням виконавських умінь і навичок та засвоєнням теоретичного матеріалу, що допомагає зрозуміти образний зміст музичного твору; відсутність повної реалізації компетентнісного підходу.

Аналіз нормативно-правової бази освіти майбутніх учителів музичного мистецтва потребує аналізу сучасної практичної діяльності університетів щодо

змісту навчальних планів факультетів мистецтв університетів; наявність дисципліни «Педагогічна діагностика» або окремих тем, що стосуються діагностування у програмах психолого-педагогічних дисциплін, а також аналізу наявності методу тестування на дисциплінах професійної науково-предметної підготовки. Зазначимо, що на нашу думку, педагогічна діагностика має бути дисципліною, що входить до навчальних планів факультетів мистецтв.

Аналіз навчальних планів Інституту культури та мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка показав, що під час вивчення дисципліни професійної науково-предметної підготовки «Методика викладання інструментально-виконавських дисциплін» студенти опановують тему «Діагностика музичних здібностей».

Що стосується застосування *методу тестування* на спеціальних дисциплінах, то можна констатувати, що дисципліни музично-теоретичної підготовки (теорія музики, сольфеджіо, гармонія, аналіз музичних форм, основи композиції, поліфонія) та музично-історичної підготовки (історія музики, історія мистецтв) повністю забезпечені тестовими матеріалами. На інструментально-виконавських та вокально-хорових дисциплінах, починаючи з 1 курсу, студенти готують анотації до творів педагогічного репертуару. Дисципліна «Основний музичний інструмент (фортепіано)»: (1 курс – до 3 модуля студенти мають зробити анотацію до української п'єси, 2 курс – до 1 та 3 модуля студенти мають зробити анотацію до п'єси з слухання музики, а на 5 модулі – анотацію фрагменту уроку). Дисципліна «Вокальний клас»: 1 курс 2 модуль передбачає вивчення теми «Інтерпретація музично-поетичного змісту», 3 модуль – «Основи музично-творчої роботи зі шкільною піснею»; на 2 – 4 курсах в 2 модулі вивчається тема «Інтерпретація музично-поетичного змісту». В робочій навчальній програмі дисципліни «Диригування» на 1 курсі в 2 модулі передбачена тема «Формування навичок аналізу хорового твору, особливостей хорового письма», в 3 модулі – тема «Виконання шкільної пісні під власний акомпанемент. Детальний аналіз засобів виразності, педагогічних і навчальних задач», в 4 модулі – тема «Надбання навичок аналізу твору (голосоведіння, структура, фразування)». До видів самостійної роботи

студента відноситься розбір поетичного тексту, вокальних та диригентських труднощів у творах, що вивчаються. Складність вимог до написання анотацій до музичних творів підвищується від курсу до курсу, й на 4 курсі студенти мають зробити комплексний художньо-педагогічний аналіз музичного твору, що складається з декількох позицій й є підготовкою до самостійної професійної діяльності.

Наявність визначених тем у робочих навчальних програмах інструментально-виконавських та вокально-хорових дисциплін свідчить про нагальну необхідність визначення музично-естетичних знань, необхідних студентові для аналізу музичного твору, інтерпретації поетичного та музичного змісту.

У «Положенні про організацію освітнього процесу» визначено контрольні заходи, що включають поточний, семестровий та підсумковий контроль. Семестрова оцінка з дисципліни виставляється за 100-бальною шкалою. У складі Університету функціонують: центр психологічної допомоги кафедри психології; науково-дослідна лабораторія діагностики та корекції психофізичного стану дітей та дорослих.

Аналіз навчальних планів Інституту психолого-педагогічної освіти та мистецтв Бердянського державного педагогічного університету показав, що інститут проводить навчально-виховну і методичну діяльність за напрямами підготовки 6.020204 «Музичне мистецтво», спеціальностями 7.02020401, 8.02020401 «Музичне мистецтво» (спеціалізація «художня культура»). За цією спеціальністю студенти вивчають у циклі професійної й практичної підготовки (варіативна частина за вибором університету) дисципліни «Педагогіка» – 135 год. (4,5 кредити) та «Психологія» – 135 год. (4,5 кредити). До дисципліни «Педагогіка» входять теми – «Моніторинг якості навчальних досягнень школярів», «Освітній моніторинг», «Діагностика знань і вмінь школярів», «Діагностика підготовки до школи». До дисципліни «Психологія» – «Психодіагностичні методики», «Діагностика навчальних досягнень учнів».

Щодо застосування тестових технологій на дисциплінах професійної науково-практичної підготовки, то зазначимо, що всі музично-теоретичні дисципліни на кафедрі музичного виховання (аналіз музичних творів, гармонія тощо) мають таке

методичне забезпечення: зміст самостійної роботи з навчальної дисципліни; теми та плани практичних занять; вимоги до підсумкової атестації; питання для підсумкової атестації; список літератури з дисципліни. Тестові методики на застосовуються.

На музично-інструментальних дисциплінах застосовуються такі види діяльності студентів, спрямовані на визначення їхньої теоретичної підготовки: «Концертмейстерський клас» – музично-теоретичний аналіз інструментальних творів; виконавський аналіз творів – розкриття внутрішнього змісту твору, визначення його піаністичних особливостей, інтерпретаційного плану, визначення основних труднощів твору, що виносяться на залік або іспит. Надається література для опрацювання. «Додатковий музичний інструмент (гітара)» – до якісних показників оцінювання студентів відноситься стильова та жанрова відповідність виконання музичних творів авторському задуму; «Постановка голосу» – до завдань для самостійної роботи входить «Аналіз шкільної пісні» та «Засвоєння вокальних термінів», до планів індивідуальних занять входять теми «Створення художнього образу» – 2 год., «Роль пізнавальної сфери» – 2 год. та надається література для опрацювання, питання до заліку; «Основний музичний інструмент (фортепіано)» – до завдань для самостійної роботи входять теми «Вивчення музичної термінології», «Підготовка до роботи над музичним твором із використанням міжпредметних зв'язків (вивчення музичної термінології, ладо-гармонійний аналіз)», «Прослуховування твору у виконанні відомих виконавців (із використанням аудіо- та відеоапаратури)», «Ознайомлення з рекомендованою літературою про творчість композиторів», «Знайомство з уртекстом. Створення власної концепції», «Аргументований доказ власного варіанту інтерпретації», «Художньо-педагогічний аналіз творів зі шкільного репертуару». Для опрацювання цих питань надається література. На заліки та іспити з цієї дисципліни виносяться питання «Музична термінологія». Велика кількість теоретичних тем, що надаються для вивчення на індивідуально-виконавських та вокально-хорових дисциплінах, свідчать про необхідність актуалізації знань студентів.

У «Положенні про інститут психолого-педагогічної освіти та мистецтв» Бердянського державного педагогічного університету входить як основне завдання

діяльності – здійснення моніторингу якості освіти. «Положення про кафедру музичного виховання» передбачають такі завдання – застосування сучасних засобів діагностики навчальних досягнень студентів при поточному й підсумковому контролі; контроль якості навчання студентів із дисциплін кафедри, аналіз результатів поточного та сесійного контролю; контроль та організація самостійної роботи студентів.

Аналіз навчальних планів факультету мистецтв Криворізького державного педагогічного університету показав, що за напрямами підготовки 6.020204 «Музичне мистецтво» студенти вивчають дисципліну «Загальна педагогіка», де до модуля 2. «Теорія виховання» входить тема – «Діагностика та прогнозування в структурі навчально-виховного процесу. Діагностика як складова частина навчально-виховної діяльності. Види діагностики (попередня, поточна, повторна, періодична, підсумкова). Прогнозування розвитку особистості школяра, колективу учнів. Діагностика і прогнозування – основа планування навчально-виховного процесу». До модуля 3. «Дидактика» входить тема «Діагностика й оцінка результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів», «Поняття «педагогічна діагностика», «Функції педагогічної діагностики: постановка цілей, визначення критеріїв і показників, відбір методів і їх застосування; аналіз результатів; облік результатів діагностики в організації процесу навчання. Діагностика мотивації навчання. Тестування навчальних досягнень. Параметри вивчення результативності навчального процесу».

Що стосується застосування тестів на дисциплінах професійної та практичної підготовки, то на дисципліні «Методика викладання вокально-хорових дисциплін» студенти здійснюють музично-теоретичний, герменевтичний й сімеотичний аналіз музичних творів, дисципліна «Хорове диригування», «Академічний вокал», «Народний вокал», «Естрадний вокал», «Основний музичний інструмент» передбачає написання анотацій до творів програми. Студенти-інструменталісти під час проведення щорічного «Конкурсу інструменталістів» мають надати анотації до конкурсних творів. Музично-теоретичні дисципліни – «Історія української» та

«Історія зарубіжної музики», «Сольфеджіо», «Гармонія», «Аналіз музичних творів», «Поліфонія», «Хорознавство» забезпечені тестовими методиками діагностики.

У «Положенні про організацію освітнього процесу» передбачені контрольні заходи й критерії оцінювання. Критерії оцінювання рівня знань, умінь та навичок студента розробляються відповідно до вимог освітньої програми певного ступеня вищої освіти. Підсумкове оцінювання академічної успішності студента визначається за 100-бальною шкалою, шкалою ECTS і національною шкалою оцінок. Контрольні заходи передбачають поточний та підсумковий контроль.

Аналіз навчальних планів факультету мистецтв Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди показав, що в циклі професійної та практичної підготовки студенти отримують знання з таких дисциплін – «Соціальна педагогіка і соціальна робота», «Порівняльна педагогіка», «Загальна психологія», «Вікова та педагогічна психологія». В цих дисциплінах педагогічну діагностику вивчають у темах – «Діагностика навчальної діяльності учнів», «Діагностика індивідуальних особливостей». Дисципліна «Педагогічна діагностика» є як спецкурс на факультеті дошкільної освіти та факультеті мистецтв.

Що стосується застосування тестів на музично-теоретичних дисциплінах, то за всіма дисциплінами розроблено тестові завдання відкритого та закритого типу, творчі завдання. З інструментально-виконавських дисциплін тестові завдання розроблено з дисциплін «Диригування», «Постановка голосу», «Основний інструмент (баян, акордеон)», «Постановка голосу», «Основний інструмент (гітара)». Тести застосовуються для самостійного опрацювання студентами інформації й спираються на запропонований список літератури. Застосування тестів передбачає самодіагностику й діагностику викладачем знань студентів.

В університеті працюють служби: відділ менеджменту та моніторингу якості освіти; психологічна служба (входить до складу кафедри філософсько-психологічної антропології факультету початкового навчання). В «Положенні про організацію освітнього процесу в ХНПУ імені Г.С. Сковороди» в розділі 8. «Організація контролю та оцінка якості навчання» визначено, що «Контрольні заходи – це форма організації освітнього процесу, що визначає відповідність рівня набутих

здобувачами вищої освіти знань, умінь та компетентностей вимогам нормативних документів вищої освіти. Основними видами контрольних заходів в університеті є: вхідний (попередній) контроль; поточний (тематичний) контроль; модульний контроль; підсумковий (семестровий контроль, підсумкова атестація).

Розглянемо зміст модулів з інструментально-виконавських дисциплін у навчальних програмах університетів, оскільки в цій площині лежить практичне застосування інструментарію педагогічної діагностики.

Одним з важливих положень модульної організації навчання є необхідність банку інформації з дисципліни, що сприятиме перетворенню студента в суб'єкта навчальної діяльності, допоможе визначити його індивідуальну навчальну траєкторію. Знання, що необхідні студенту для створення власної інтерпретаційної версії музичного твору про особливості артикуляції, ритму, динаміки, педалізації, в музичних творах різних стилів та жанрів мають бути оформлені як методичне забезпечення інструментально-виконавських дисциплін для самостійного опрацювання, проведення діагностики та самодіагностики. Зазначимо, що аспект знань, який необхідний майбутньому вчителю музичного мистецтва для опанування музичного твору й створення власної інтерпретаційної версії, дуже важко описати в формі понять та визначень.

Одним з положень кредитно-модульної системи є те, що модуль є закінченим блоком інформації. Робочі навчальні програми дисципліни «Спеціальний інструмент» (фортепіано, скрипка, баян, акордеон) освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр», кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки інституту культури та мистецтв Луганського національного університету імені Т. Г. Шевченка передбачає для 1 курсу виконання таких творів: перший модуль – конкурсний етюд, інструктивний етюд (дрібна техніка), всі види гам, арпеджій та акордів дієзної шкали, читання з аркушу; другий модуль – поліфонічний твір стародавнього композитора, перша або друга та третя частини сонати композитора-класика, концертна п'єса, або дві різнохарактерні мініатюри французьких композиторів-клавесиністів, колоквиум у зв'язку з програмою що виконується; третій модуль – дві – три будь-які сонати Д. Скарлатті тощо. У програмі для 2-4 курсів як передумова



висувається опанування знаннями, що були отримані на 1 курсі. Звертає на себе увагу введення колоквиуму на всіх іспитах та диференційованих заліках, оскільки це дає змогу визначити рівень музично-естетичних знань студентів щодо виконуваних творів. У програмі передбачена форма роботи, що у практичній діяльності дає можливість реалізувати набуті знання та навички – самостійне вивчення музичного твору. Діяльність студента з оволодіння історіографією написання музичних творів та біографією композиторів входить у критерії оцінювання семестрової рейтингової оцінки. Розробники програми вважають необхідним визначати не тільки набуті студентами вміння, а й відповідний їм рівень знань.

Робочі навчальні програми дисципліни «Основний музичний інструмент» (фортепіано, скрипка, балалайка) освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр», кафедри інструментальної підготовки Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди передбачають виконання етюдів, поліфонічних п'єс, творів крупної форми, віртуозних та кантиленних п'єс. У той же час, вимоги до професійних умінь та навичок студентів уключають: вміння аналізувати твір, узагальнювати головне, орієнтуватися у стилях, а також, наголошують на необхідності мати сформовані навички самостійної роботи над музичним твором. Кожен модуль складається з 2 тем – 1) практичне виконання музичних творів, що включає технічно-інструктивний матеріал та програмні твори, й 2) теоретичну частину – самостійну роботу з підготовки художньо-педагогічного аналізу творів, що передбачає: вміння лаконічно розповісти про значення цього твору в творчості композитора та виокремити стилістичний напрям; вміння логічно, послідовно та грамотно робити музичний аналіз; знання музичної термінології тощо.

Аналіз навчальних програм дозволяє зробити деякі висновки:

- основним змістом діяльності студентів на музично-інструментальних дисциплінах є вивчення музичних творів;
- музично-інструментальні дисципліни, в основному, складаються із двох модулів у семестрі, кожний з яких передбачає виконання певної програми, найчастіше, вона складається з 3 творів;
- найбільш вживаним є формування програми з послідовним вивченням

музичних творів за їх історичним виникненням;

- навчальні програми інструментально-виконавських дисциплін охоплюють усі музичні стилі, форми та жанри; їх вивчення, в залежності від поглядів розробників програм, належить до різних років навчання, семестрів та модулів;

- обов'язковим є технічний модуль, що включає виконання етюдів та всіх видів гам, арпеджіо, акордів;

- зміст програм припускає визначення рівня музично-естетичних знань, понять, музичного тезаурусу студента.

Необхідно зазначити, що в програмах музично-інструментальних та вокально-хорових дисциплін прослідковуються спроби до налагодження зв'язків між теоретичними знаннями, що отримує студент на музично-історичних та музично-теоретичних дисциплінах та їх актуалізацією під час роботи над музичним твором на індивідуальних заняттях. Це, також, підтверджує невелика низка досліджень, що з'явилася в останні роки, де стверджується необхідність введення тестування знань студентів на музично-інструментальних дисциплінах [725; 808; 809; 810]. У «Положеннях про організацію освітнього процесу» вищезазначених університетів йдеться про різні форми контролю та оцінки якості навчальної діяльності студентів, але діагностичні процедури не визначено.

### **3.4. Сучасний стан застосування процедур педагогічної діагностики для визначення якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва**

Дослідження сучасного стану застосування процедур педагогічної діагностики для визначення якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва пов'язане із сучасним станом мистецької освіти і спрямоване на визначення актуальності і доцільності означеної проблеми.

З метою з'ясування актуальності проблеми педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва нами проведено констатувальний експеримент, в якому прийняло участь 844 студентів, 68 викладачів і 19 представників керівного складу факультетів мистецтв.

Анкетування студентів та інтерв'ювання викладачів проходило на факультеті мистецтв Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, на кафедрі мистецької педагогіки та хореографії факультету мистецтв Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, кафедрі теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв Луганського національного університету імені Т. Г. Шевченка, кафедрі педагогіки факультету початкового навчання Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського, кафедрі музики та образотворчого мистецтва педагогічного факультету Ізмаїльського державного гуманітарного університету, кафедрі музично-інструментальної підготовки вчителя факультету іноземної філології та музичного мистецтва Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія».

Анкетування передбачало аналіз практичного досвіду організації її проведення з метою діагностування на факультеті мистецтв, з'ясування її впливу на якість освіти майбутніх фахівців, формування комплексу компетенцій, визначених у нормативних документах вищої освіти та на цій основі визначення необхідної корекції освітнього процесу. Під час анкетування вирішувалися такі завдання:

1) визначення необхідності впровадження системи педагогічної діагностики для впливу на якість освіти майбутніх учителів музичного мистецтва, що передбачало:

– з'ясування думок викладачів і студентів щодо значення системи педагогічної діагностування для якісної освіти майбутніх фахівців;

– з'ясування задоволеності студентів і викладачів тестовою системою діагностики на факультеті;

– з'ясування думок викладачів музично-інструментальних дисциплін і студентів про необхідність проведення тестування знань під час вивчення музичних творів;

2) з'ясування ставлення студентів і викладачів факультету до необхідності формування комплексу компетенцій, визначених у нормативних документах вищої освіти як критерію якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва, що передбачало:

- з'ясування думок викладачів та студентів, щодо формування комплексу компетенцій, визначених у нормативних документах вищої освіти;

- з'ясування думок викладачів, кураторів та студентів про необхідність діагностики індивідуальних і групових характеристик студентів, взаємовідносин у студентських групах, як чинників, що впливають на якість освіти майбутніх учителів музичного мистецтва.

Для вирішення першого завдання було розроблено анкети для викладачів та студентів «Ставлення до питання впровадження системи педагогічної діагностики для впливу на якість освіти студентів та випускників» (див. Додаток В, опитувальник № 1, № 2).

Якісний аналіз результатів анкетування викладачів показав, що:

- 22,5% викладачів постійно застосовує різні методики діагностики; 33,4% застосовують тільки малоформалізовані методи; 44,1% надають перевагу методам опитування;

- 49% викладачів вважають, що для застосування психодіагностичних методик на заняттях недостатньо часу; 11% викладачів застосовують психодіагностичні методики як приклад, що мають опанувати студенти (викладачі психологічних дисциплін); 30% викладачів застосовують психодіагностичні методики час від часу;

- 44% викладачів вважають, що застосування методик педагогічної діагностики суттєво поліпшує перевірку знань студентів; 47% вважають, що методики педагогічної діагностики необхідно застосовувати поряд з засобами контролю; 9% вважають, що засоби контролю надають достатньо інформації про повноту й глибину знань студентів;

- 28% викладачів вважають, що застосування методик педагогічної діагностики поліпшує перевірку сформованості умінь студентів; 45% вважають, що застосування методик педагогічної діагностики має підтверджуватися вирішенням студентами практично-творчих та дослідницьких завдань; 27% вважають, що засоби контролю надають достатньо інформації про сформованість умінь студентів;

- 58% викладачів вважають, що впровадження інструментарію педагогічної діагностики є необхідним для формування компетенцій студентів; 26% вважають,

що інструментарій педагогічної діагностики необхідно застосовувати для визначення соціально-особистісних компетенцій; 16% вважають, що необхідно застосовувати тільки стандартизований інструментарій, що пройшов перевірку на надійність та валідність;

- 43% викладачів вважають необхідним діагностування індивідуально-психологічних особливостей студентів; 44%, що воно можливо час від часу; 13% вважають, що його можна не проводити;

- 51% викладачів вважає, що педагогічну діагностику необхідно проводити на системній основі; 46% вважає, що час від часу; 3% вважає, що не треба;

- 22% вважає, що можлива орієнтація освітнього процесу на виконання цього завдання; 58% вважає, що це дуже трудомісткий процес, який вимагає певних знань і вмінь; 2% вважають, що ні;

- 69% респондентів визнають важливість впровадження системи педагогічної діагностики в освітній процес факультету для впливу на його якість; 10% вважають, що для якісної освіти майбутніх учителів музичного мистецтва достатньо контрольних заходів; 21% вважає, що застосування в освітньому процесі комплексу діагностичних процедур та засобів контролю буде найбільш впливати на якість освіти майбутніх учителів музичного мистецтва.

Якісний аналіз результатів анкетування студентів показав, що:

- 38% студентів мають знання про поняття «педагогічна діагностика»; 58% – частково мають; 4% студентів не змогли визначити це поняття;

- 27% знають відмінності між педагогічною та психологічною діагностикою; 45% не знають; 28% не вважають їх суттєвими;

- 58% вважають, що методи педагогічної діагностики є об'єктивним та оперативним засобом перевірки повноти та глибини знань; 29% надають перевагу засобам контролю; 13% не вважають, що методи педагогічної діагностики є об'єктивним та оперативним засобом перевірки повноти та глибини знань;

- 43% студентів вважають, що методи педагогічної діагностики є об'єктивним та оперативним засобом перевірки сформованості умінь; 44% надають перевагу

практиці в школі; 13% вважають, що методи педагогічної діагностики не достатньо точно визначають сформованість умінь;

– 51% студентів вважають, що педагогічна діагностика на факультеті має проводитися на системній основі; 46% студентів вважають, що це не є обов'язковим; 3% не згодні з цією позицією;

– 44% студентів вважають, що необхідно діагностувати індивідуально-психологічні особливості; 47% вважають, що діагностику індивідуально-психологічних особливостей необхідно проводити залежно від конкретної ситуації; 9% вважають, що така діагностика непотрібна;

– 51% вважають, що необхідно проводити діагностику відносин у студентських групах; 41% – не визначилися з відповіддю; 8% вважають, що не потрібно;

– всі респонденти відповіли, що діагностика індивідуально-психологічних особливостей та відносин в групах не відбувається;

– 75% студентів вважають, що проведення всіх окреслених діагностичних процедур буде мати вплив на якість освіти; 22% вважають, що для цього достатньо контролю; 3% не визначилися з відповіддю.

Можна зробити висновок, що переважна більшість викладачів та студентів вважають необхідним впровадження системи педагогічної діагностики для впливу на якість освіти студентів та випускників, однак ця робота має епізодичний, безсистемний і нецілеспрямований характер на факультеті мистецтв університету. У процесі дослідження з'ясовано, що 5% викладачів використовують різні методи діагностики; 2% використовують різні методи психодіагностики; 25% вважають, що методи педагогічної діагностики є засобом перевірки повноти та глибини знань; 10% вважають, що методи педагогічної діагностики є засобом перевірки сформованості умінь; 7% вважають, що інструментарій педагогічної діагностики спрямовані на формування компетентностей; 19% вважають, що діагностування індивідуально-психологічних особливостей є необхідним; 16% вважають, що педагогічна діагностика має відбуватися на системній основі; 16% вважають, що система діагностики впливає на якість освіти. Результати опитування викладачів ми оформили у вигляді діаграми (див. Рис. 3.1.)

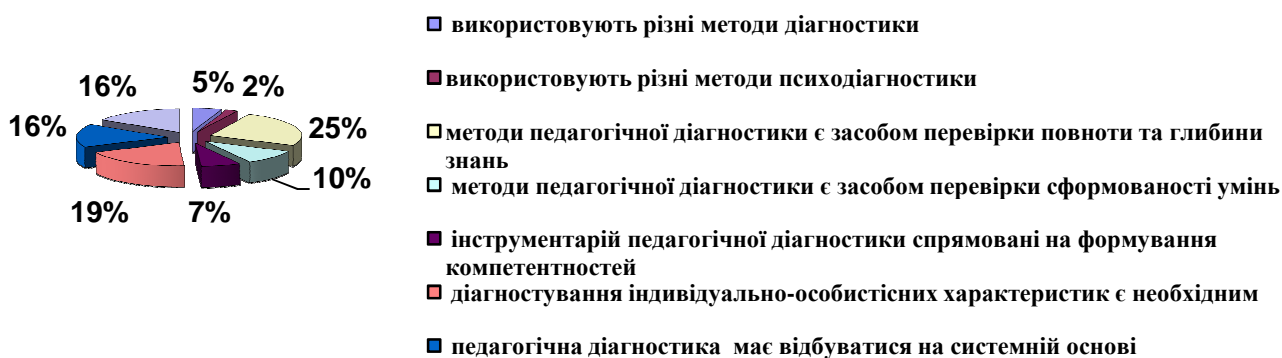


Рис. 3.1. Розподіл респондентів щодо питання впровадження системи педагогічної діагностики для впливу на якість освіти студентів та випускників

Згідно з наступним завданням – з'ясування задоволеності студентів і викладачів тестовою системою діагностування на факультеті, був проведений аналіз застосування тестових методик діагностування, який показав, що:

– тестування як метод педагогічної діагностики застосовується на 79% дисциплін;

– однак тестування застосовується в основному в теоретичних курсах циклів гуманітарної й соціально-економічної підготовки – 65 %; циклу природничо-наукової підготовки – 62%; циклу професійної та практичної підготовки – 63%, і реалізується в зв'язку з упровадженням в освітній процес бально-рейтингових систем оцінювання;

– дуже обмежено тестування застосовується на музично-інструментальних дисциплінах циклу професійної науково-практичної підготовки – 5%: «Основний музичний інструмент» (фортепіано, балалайка, скрипка) – тестування не застосовується; «Основний музичний інструмент (баян, акордеон, бандура, гітара) – використовується 0,5%, «Диригування», «Постановка голосу» – 1%; «Світова художня культура» – 35%. Хоча, саме у процесі вивчення цих дисциплін відбувається професійне становлення майбутнього фахівця. Діагностування знань відбувається на дисциплінах музично-теоретичного спрямування (аналіз музичних творів, поліфонія, гармонія тощо) в формі тестових завдань закритого типу, тестових завдань відкритого типу та творчих завдань. Застосування методу тестування в циклах дисциплін презентовано у Додатку В, рис. В.1.

Для визначення задоволеності викладачів та студентів застосуванням тестів на дисциплінах факультету мистецтв було проведено анкетування (Додаток В, опитувальник № 3., №4.).

Результати опитування викладачів засвідчили, що:

- впровадженням тестування на факультеті мистецтв задоволено 42,6% викладачів; 26,4% розглядають тестування як компонент контролю, тому вважають його достатнім; 31% – не задоволені;
- ускладнило професійну діяльність впровадження тестування 78% викладачів; 3% викладачів виявили неготовність до такого напрямку роботи через відсутність знань з тестології; 19% викладачів відповіли – «ні»;
- серед складностей – 34,2% велика кількість часу на розроблення тестів; 51,7% на перевірку тестів і внесення результатів у звіти; 1,1% на проведення тестування;
- на думку 77,8% тестування дозволяє достатньо точно визначити рівень теоретичних знань студентів; 22% вважають, що тестування надає таку ж інформацію як і контроль; 0,2% не згодні з цією думкою;
- 74,2% згодні, що тестування дозволяє достатньо точно оцінити сформованість навичок й умінь студентів; 24,5% вважають, що це має визначатися за результатами творчих, дослідницьких завдань; 21,3% так не вважають;
- 52,7% вважає, що дидактичне тестування надає оперативну інформацію для оцінювання знань та умінь студентів.

Було цікаво дізнатися, який відсоток викладачів застосовує на своїх заняттях такі види діагностування, як початкова, поточна узагальнююча. У процесі дослідження з'ясовано, що початкову діагностику проводять 13% викладачів; поточну – 68%, а узагальнюючу – 19% викладачів. Результати опитування ми оформили у вигляді діаграми (див. Рис. 3.2.)

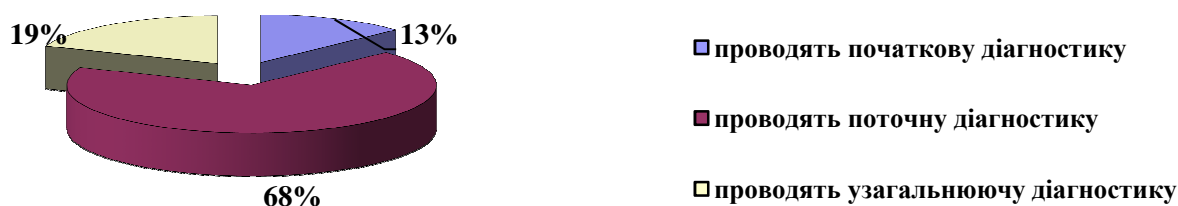


Рис. 3.2. Розподіл респондентів щодо проведення видів діагностики.



Результати анкетування студентів показали, що:

- тестуванням задоволені 62,6% студентів; 28,4% вважають, що тестування можна проводити частіше; 9% ця система недостатньо розроблена на факультеті;
- 54,7% студентів позитивно оцінюють надання інформації про порядок і строки проведення тестової діагностики; 44% вважають, що інформація надається не своєчасно й часу на підготовку не вистачає; 1,3% не визначилися з відповіддю;
- 57,2% студентів вважають, що систематичне застосування тестів на дисциплінах є найбільш доцільним для визначення рівня знань та умінь; 29% вважають, що для цього достатньо контрольних заходів; 13,8% вважають, що існуюча система їх задовольняє;
- 51,3% студентів вважають, що критерії оцінювання під час тестування мають залежати від рівня освіти (бакалавр, фахівець, магістр); 46% вважають, що критерії оцінювання мають відображати мету та завдання дисципліни; 2,7% задоволені існуючими критеріями;
- на думку 62,1% студентів, систематичне застосування тестів має впливати на результати освіти; 9% не визначилися з відповіддю; 28,9% вважають, що всі засоби перевірки мають вплив на результати освіти.

Як показало анкетування, ставлення студентів і викладачів до тестування різниться – студенти, на відміну від викладачів, більш задоволені введенням даної системи. Викладачі, високо оцінюючи діагностичний потенціал тестів – 98%, у той же час не задоволені їх упровадженням у освітній процес факультету мистецтв, оскільки вважають це ускладненням своєї професійної діяльності в зв'язку з великими витратами часу на оброблення результатів й укладання тестів. Більшість викладачів вважає впровадження тестових технологій вимушеним і не бачить доцільності в їх постійному застосуванні.

Проведене дослідження виявило низку позитивних тенденцій у практиці проведення тестування на факультеті мистецтв:

- застосування викладачами не тільки поточної, а й початкової тестової діагностики в процесі навчання;
- дієвість діагностики (переважна більшість викладачів зазначили, що

проведена ними діагностика знань та умінь студентів не є формальною й відбиває дійсні результати навчально-пізнавальної діяльності);

– розуміння викладачами мети й основних принципів організації діагностування в освітньому процесі.

Проведене дослідження показало, що 21% викладачів задоволені організацією та проведенням тестування; 16% викладачів вказали, що це ускладнило їхню професійну діяльність; 13% вважають, що тестова діагностика допомагає точно визначити рівень теоретичних знань; 11% вважають, що тестова діагностика допомагає точно визначити сформованість навичок й умінь; 25% вважають, що тестова діагностика надає оперативну інформацію; 9% вважають, що тести необхідно перевіряти на надійність та валідність; 5% вважають, що мають недостатньо знань для складання тестів. Результати опитування ми оформили у вигляді діаграми (див. Рис. 3.3.)

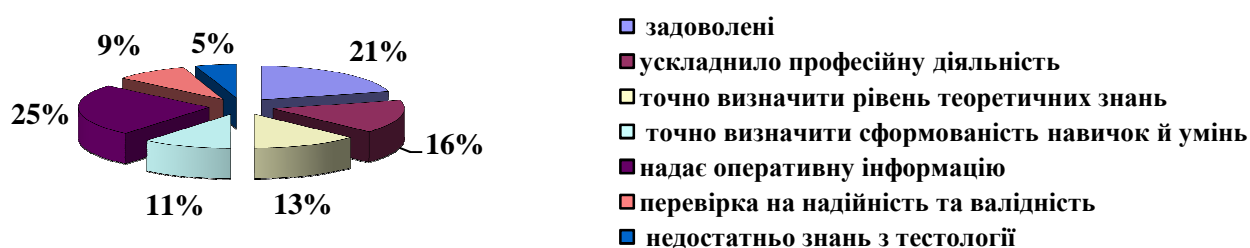


Рис. 3.3. Розподіл думок респондентів щодо задоволеністю тестуванням

Також з'ясували думки викладачів і студентів про необхідність проведення тестування знань на музично-інструментальних дисциплінах та застосування таких інноваційних для цих дисциплін форм творчих завдань, як есе, презентація, колективний проект (Додаток В, опитувальник № 5).

Результати анкетування показали, що: 56% викладачів і 43% студентів вважають, що знання, які отримують студенти на музично-теоретичних дисциплінах, підлягають актуалізації під час вивчення окремого музичного твору; 34% викладачів та 35% студентів вважають, що для актуалізації музично-теоретичних знань має застосовуватися тестування як найбільш об'єктивний та оперативний метод діагностики; 56% викладачів та 44% студентів вважають, що для актуалізації музично-теоретичних знань на музично-інструментальних дисциплінах мають застосовуватися інноваційні форми творчих завдань – есе, презентація,

колективний проект; 98% викладачів та 56% студентів не бачать можливості проводити тестування під час занять з музично-інструментальних дисциплін через обмежений час заняття; 96% викладачів та 58% студентів вважають, що тестування знань студентів має відбуватися на основі інформаційно-методичних матеріалів та проходити як самодіагностування; всі опитані вважають, що для перевірки викладачами результатів тестування й обговорення їх результатів на індивідуальних заняттях буде достатньо часу.

Більшість студентів і викладачів вважають за необхідне здійснювати актуалізацію знань студентів під час роботи над музичним твором і переконані, що тестування є найбільш оперативним методом одержання зворотної інформації. Аналіз отриманих експериментальних даних дозволив зробити такі висновки: на факультеті мистецтв переважає в основному традиційний підхід до організації й проведення контролю в освітньому процесі, хоча й прослідковується цілеспрямована орієнтація на підвищення його якості, за допомогою введення в освітній процес діагностичних тестових методик, що більш оперативно, повно та об'єктивно надають інформацію про результати освітньої діяльності студентів на всіх етапах освітнього процесу.

Ставлення викладачів та студентів до формування комплексу компетенцій, визначених у нормативних документах, як критерію якості освіти, визначали за допомогою розробленої анкети (Додаток В, опитувальник № 6, №7).

Результати опитування викладачів показали, що:

– 29% викладачів не знають шифри і назви компетенцій за нормативними документами; 58% чули про шифри, але не знають визначень; 13% знають визначення й шифри компетенцій;

– 91% опитаних викладачів визнають важливу роль процесу формування комплексу компетенцій у студентів під час навчання в університеті; 5% вважають, що значну роль у цьому процесі має оточення студента; 4% – все його соціальне життя;

– 46% викладачів визнали, що проблема професійних, загальнонаукових, інструментальних, соціально-особистісних компетенцій є предметом їхніх наукових

досліджень; 26% не займаються їх дослідженням; 18% використовують ці поняття у своїх дослідженнях;

– готовність до включення в роботу з формування комплексу компетенцій за допомогою інструментарію діагностики виявили лише 33% опитаних; 62% вважають, що цією діяльністю має займатися відповідна лабораторія або відділ; 5% вважають, що не готові до такої діяльності;

– 97% викладачів розуміють значення сформованості компетентностей для подальшої професійної діяльності випускників, однак 85% не бачать шляхів діагностування складників компетенцій – цінностей, професійних якостей та соціально-особистісних компетенцій на своїх дисциплінах.

Результати опитування студентів показали, що 78% студентів не знають шифри і назви компетенцій за нормативними документами; 8% студентів знайомі тільки з визначеннями деяких компетенцій, а інші, такі як – здатність до навчання впродовж життя (КСО 03), турбота про якість виконуваної роботи (КСО 08) тощо, вважають не настільки істотними; 82% не знають відмінностей між поняттями «компетенція» і «компетеність»; майже всі респонденти вважають важливим формування комплексу компетенцій, визначених у нормативних документах, під час навчання в університеті; 34% студентів не розуміють або частково розуміють значення сформованості компетенцій для їхньої подальшої професійної діяльності; 56% вважають, що це можливо за допомогою інструментарію педагогічної діагностики; 62% вважають необхідним упровадження системи педагогічної діагностики для формування комплексу компетенцій; 52% вважають важливим упровадження системи діагностики для формування комплексу компетенцій як результату якості освіти.

Проведене дослідження дозволило зробити висновок, що 15% викладачів знають шифри компетенцій та їх визначення; 28% вважають важливим формування комплексу компетенцій в університеті; 19% викладачів визнали, що проблема компетенцій є предметом їхніх наукових досліджень; 25% вважають, що впровадження системи педагогічної діагностики для формування комплексу компетенцій є необхідним; 13% виявили готовність до включення в діяльність з

формування комплексу компетенцій. Результати опитування ми оформили у вигляді діаграми (див. Рис. 3.4.)

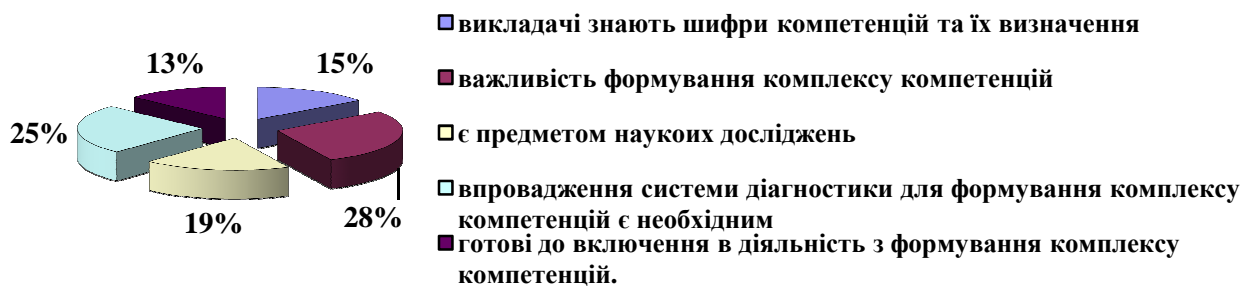


Рис.3.4. Розподіл респондентів щодо формування комплексу компетенцій, визначених у нормативних документах.

Отримані результати показали, що хоча всі суб'єкти освітнього процесу факультету мистецтв (студенти, викладачі й адміністрація) визнають важливість процесу отримання випереджальної інформації про рівень системи знань, сформованість умінь, компетенцій, індивідуальних і групових характеристик, як критерію якості освіти, однак не бачать значення системи педагогічної діагностики в цьому процесі, тому її організації приділяють у край малу увагу або не займаються цим зовсім.

Для з'ясування необхідності діагностування індивідуально-психологічних особливостей студентів були проведені бесіди з викладачами музично-інструментальних та вокально-хорових дисциплін, де з'ясували їхнє ставлення до необхідності знань характерологічних особливостей студентів, темпераменту, вольових якостей, рівня розвитку пізнавальних процесів, мислення тощо (Додаток В, опитувальник № 8).

Результати анкетування показали, що 82% викладачів вважають важливим і необхідним мати такі знання про студента для найбільш ефективно організації процесу навчання; 14% не бачать можливості діагностувати індивідуально-психологічні особливості характеристики студентів на заняттях; 94% викладачів уважали, що ці знання необхідні для вибору індивідуальної траєкторії навчання студентів; 98% викладачів уважали, що ці знання необхідні для вибору програмних творів; майже всі викладачі не бачать можливості проводити діагностування на

своїх індивідуальних заняттях. Результати анкетування ми оформили в вигляді діаграми (див. Рис 3.5.)

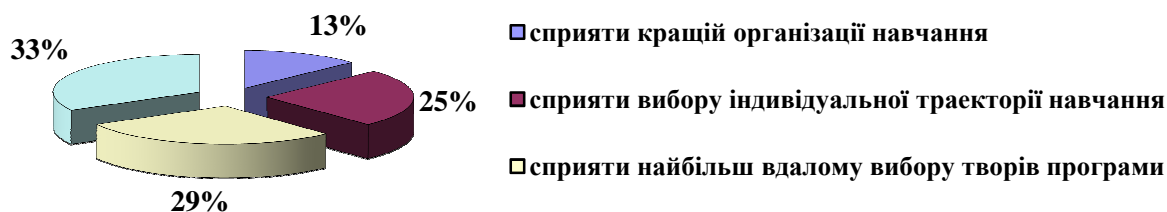


Рис.3.5. Розподіл думок респондентів щодо діагностування індивідуально-психологічних особистостей студентів.

Для визначення ставлення студентів до необхідності вивчення відносин у групі було проведено анкетування (Додаток В, опитувальник № 9) результати якого показали, що тільки 33% студентів вважають за необхідне таке вивчення; 40% байдуже ставляться до нього; 27% студентів не вважають за необхідне вивчення взаємин у групі. Також, 53% студентів вважають, що взаємовідносини, що існують в групі, не сприяють продуктивному навчанню на факультеті і не ґрунтуються на взаємоповазі потреб кожного. Таким чином, загальним висновком опитування студентів усіх груп є розуміння того, що проведення діагностування відносин у групах може вплинути на встановлення більш сприятливого клімату в колективах. Результати анкетування ми оформили в вигляді діаграми (див. Рис 3.6.)

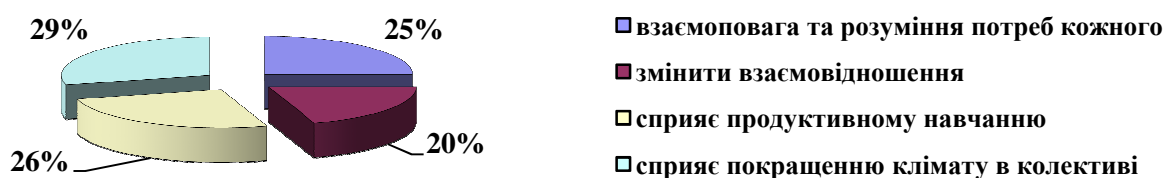


Рис. 3.6. Розподіл думок студентів щодо необхідності вивчення взаємовідносин у групі.

Анкетування кураторів студентських груп показало, що всі куратори вважають за необхідне проведення діагностування відносин студентів у групі, однак, у зв'язку з обмеженим часом спілкування, діагностичні методики для їх визначення не використовуються 98%, а 2 % застосовують час від часу. Висновки про відносини в групі куратори одержують у результаті спостережень і бесід зі студентами й викладачами (Додаток В, опитувальник № 10). Результати анкетування ми оформили в вигляді діаграми (див. Рис 3.7.)

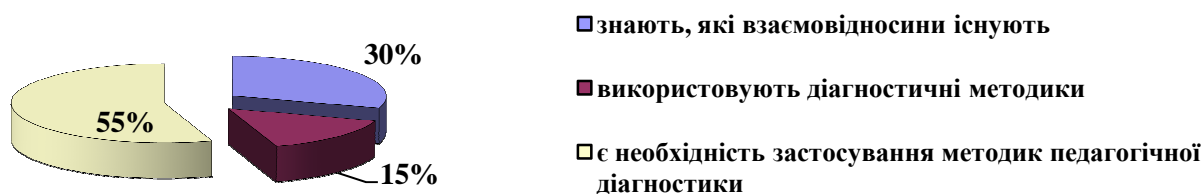


Рис. 3.7. Розподіл думок кураторів щодо необхідності вивчення відносин у групі.

Аналіз сучасного стану застосування інструментарію педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва дав змогу зробити висновок, що переважна більшість викладачів на своїх заняттях застосовують тестові методики діагностування, але вважають, що перевіряти їх на надійність та валідність є трудомістким заняттям. Що стосується психодіагностичних методик, то вони на факультеті мистецтв майже не використовуються. Значна увага була спрямована на визначення ставлення до тестування знань з музично-інструментальних дисциплін, що показало готовність студентів та викладачів до такої діяльності. Проведене дослідження засвідчило, що більшість викладачів та студентів розуміють значення формування комплексу компетенцій, визначених у нормативних документах вищої освіти під час навчання в університеті, але незначна їх частина знає шифри та визначення компетенцій. Майже всі респонденти вважають, що впровадження системи педагогічної діагностики в освітній процес факультету мистецтв буде мати вплив на якість освіти майбутніх учителів музичного мистецтва.

Таким чином, у процесі дослідження переконалися в необхідності впровадження системи педагогічної діагностики в освітній процес факультету мистецтв для визначення якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва.

### Висновки до третього розділу

У розділі, на основі теоретичного аналізу застосування інструментарію педагогічної діагностики в сучасних дисертаційних дослідженнях виявлено, що в докторських дисертаціях застосовується комплекс психолого-педагогічних методик діагностування для визначення рівня якості процесу або властивості, що має бути сформована, найбільш затребуваними з яких є спостереження та анкетування, менш

вживаними є методи тестування та експертного оцінювання, аналіз продуктів діяльності студентів. З'ясовано, що хоча найбільш широке застосування мають малоформалізовані методи, саме в докторських дисертаціях застосовуються методи експертного оцінювання й тестування за допомогою стандартизованих психологічних та педагогічних методик як найбільш об'єктивні методи отримання інформації.

Розкрито проблему педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва за кордоном. Визначено, що особливістю підходу німецьких авторів до визначення поняття «педагогічна діагностика» є його поширення на галузь дидактики. Проаналізовано зміст та застосування діагностичних засобів для визначення якості освіти майбутніх учителів музики. Виявлено особливу ознаку музичної освіти Німеччини, якою є проведення діагностичних довготривалих проєктів.

Виявлено особливості музичної освіти Скандинавії (Швеції й Данії), де значна увага приділяється оцінюванню досягнень учнів, існує невідповідність між орієнтацією на класичну західноєвропейську освіту вчителів музики, орієнтовану на виконавство й педагогічною спрямованістю цієї професії.

Визначено, що у змісті освіти майбутніх учителів музики Республіки Польща фігурують такі дисципліни, як педевтологія та педагогічна діагностика, характерним є проведення широкомасштабних досліджень визначення стану музично-педагогічної освіти. Реалізація навчальних програм окремих дисциплін відбувається з урахуванням рівня музичної підготовки окремих студентів, їх діагностування. У теоретичних розвідках польських науковців найчастіше застосовується анкетування.

Аналіз стандартів середньої та вищої освіти галузі знань «Мистецтво» засвідчив, що є відмінності між основними елементами наявної кваліфікаційної моделі підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва та вимогами, що висуваються до сформованості компетентностей в учнів загальноосвітніх шкіл.

На основі аналізу змісту навчальних планів факультетів мистецтв університетів (Інституту культури та мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, Інституту психолого-педагогічної освіти та



мистецтв Бердянського державного педагогічного університету, факультету мистецтв, Криворізького державного педагогічного університету, факультету мистецтв Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди) щодо діагностування якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва виявлено, що дисципліна «Педагогічна діагностика» є в навчальних планах деяких університетів.

Визначено, що у програмах музично-інструментальних та вокально-хорових дисциплін простежуються спроби налагодження зв'язків між теоретичними знаннями, що здобуває студент на музично-історичних та музично-теоретичних дисциплінах, та їх актуалізацією під час роботи над музичним твором. У робочі програми спеціальних дисциплін вводять різні форми контролю музично-естетичних знань – колоквіуми, презентації, семіотичний та герменевтичний аналіз музичних творів, написання анотацій.

Вивчення сучасного стану застосування інструментарію педагогічної діагностики для визначення якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва засвідчило, що переважна більшість викладачів застосовують тестові методики діагностування, але вважають, що перевіряти їх на надійність та валідність є трудомістким заняттям, психодіагностичні методики на факультетах мистецтв університетів майже не використовуються. Виявлено ставлення студентів та викладачів до тестування знань зі спеціальних дисциплін, що показало готовність до такої діяльності. Досліджено, що більшість викладачів та студентів розуміють значення формування комплексу компетенцій, визначених у нормативних документах вищої освіти під час навчання в університеті. Майже всі респонденти вважають, що впровадження системи педагогічної діагностики в освітній процес факультету мистецтв буде мати вплив на якість освіти майбутніх учителів музичного мистецтва. Матеріали розділу опубліковано у таких публікаціях автора: [380]; [381]; [393]; [398]; [402]; [407]; [409].

## РОЗДІЛ 4

# КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ ЯКОСТІ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТУ

У розділі обгрунтовано концептуальні засади педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах університету; визначено основні компоненти педагогічної діагностики; обгрунтовано систему педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах університету.

### **4.1. Концепція педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах університету**

Згідно з філософським словником «Концепція – комплекс поглядів, уявлень, ідей, спрямованих на пояснення явищ, процесів і зв'язків між ними» [462, с.345]. У наукових дослідженнях термін «концепція» застосовується у двох значеннях: як провідна ідея, основна думка, коротке емне формулювання або як синонім теорії, що його репрезентує, розкриває через сукупність концептуальних положень, принципів, факторів, умов тощо. На думку С. Гончаренка, «педагогічна концепція узагальнює систему поглядів на те чи інше педагогічне явище, процес, спосіб розуміння, тлумачення якихось педагогічних явищ, подій [177, с. 177]. Це визначення беремо за основу дослідження концептуальних засад педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва, що ґрунтуються на висновках і положеннях:

–Законів України: «Про освіту» (1991); «Про вищу освіту» (2014); Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013);

–концепціях: гуманітарного розвитку України на період до 2020 року (2012); художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах та Комплексної програми художньо-естетичного виховання в загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах (2004); Плану дій щодо поліпшення якості

художньо-естетичної освіти на 2009 – 2012 роки (2009);

– документів, пов'язаних із упровадженням Болонського процесу: «Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір» (2004); Наказах Міністерства освіти і науки України: «Про впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу» (2005), «Про затвердження Плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в Європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2010 року» (2007); Методичних рекомендаціях з розроблення галузевих стандартів вищої освіти (компетентнісний підхід) Інституту інноваційних технологій і змісту освіти МОН України (2013).

Теоретичний аналіз наукових досліджень засвідчив, що найбільш продуктивними для вирішення проблем педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва є:

–гносеологічна, діалектична й формально-логічна специфіка діагностичного процесу досліджені, К. Тарасовим, де визначено актуальні аспекти методології діагнозу, гносеологічна, діалектична й формально-логічна специфіка діагностичного процесу [657, с.23];

–концептуальні основи теорії і методології якості, які обгрунтовано в дослідженнях А. Субетто, де синтетичний квалітатівізм охоплює філософію і теорію якості та її прикладні експлікації у вигляді різних понять якості – якість освіти; якість людини; якість суспільного інтелекту [648, с.102], а теоретична система квалітології інтерпретується стосовно проблем якості освіти [650];

–структурно-функціональний підхід до аналізу педагогічних систем Н. Кузьміної, як безлічі «взаємозалежних структурних і функціональних компонентів, підпорядкованих цілям виховання, освіти і навчання» [323, с. 10];

–системно-структурний підхід до вивчення особистості Б. Ананьєва [23], де «дослідження компонентів, що відносяться до різних рівнів і сторін розвитку особистості, під час вивчення структури цього розвитку обов'язково сполучаються з дослідженням різних видів взаємозв'язків між самими компонентами» [23, с. 256];

–компетентнісний підхід до визначення результатів освітньої діяльності

студентів та випускників університетів, що ґрунтується на положеннях законодавчо-нормативних документів вищої освіти України й висновках наукових досліджень В. Гриньової, І. Зимньої, де компетенції є деякими внутрішніми, потенційними, прихованими психологічними новоутвореннями: знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, систем цінностей і відносин, що потім виявляються в компетентностях, а компетентність – це досвід успішного здійснення діяльності з виконання певної компетенції, результат підготовки студентів певної спеціальності, що виявляється в рівні засвоєння відповідних компетенцій і є інтегральною характеристикою особистості випускника [240, с.20];

– концептуальні положення мистецької освіти досліджені О. Рудницькою [581], де актуалізуються питання розвитку внутрішнього світу майбутніх учителів, їхнього власного «Я», що виявляється в «розвитку самостійності, творчої ініціативи, потреби в самовдосконаленні, почутті відповідальності, здатності до мотиваційного обґрунтування своєї діяльності, моральної позиції, естетичних поглядів тощо» [581, с. 27];

– концепція змісту професійної діяльності вчителя музики Л. Арчажнікової, де обґрунтовано, що знання, вміння й навички, які необхідні майбутньому вчителю музики, мають набуватися в системі [44, с.31].

З огляду на це, основою концепції дослідження є гуманістично-культуротворча парадигма філософії освіти, що визначає стратегію модернізації професійної освіти майбутніх учителів музичного мистецтва з метою діагностування її якості. В межах означеної парадигми методологічною основою концепції дослідження є сукупність наукових підходів (системного, компетентнісного, особистісно-діяльнісного, індивідуального, технологічного, кваліметричного) і принципів (загальнонаукових, дидактичних, професійно-етичних). Системоутворювальними для побудови системи педагогічної діагностики є положення системного підходу, що дозволило обґрунтувати та дослідити об'єкти діагностування, визначити особистість студента центром системи педагогічної діагностики; положення компетентнісного підходу, який є домінуючим для обґрунтування і моделювання об'єктів діагностування, визначення якості результатів освіти майбутніх учителів музичного мистецтва.

Діагностична діяльність, що спрямована на визначення та підвищення якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва, має свою специфіку й відбувається в різних напрямках, заснованих на єдиній методології підходу до вивчення й аналізу педагогічних явищ, єдиній основі оцінювальної і коригувальної діяльності педагогічних ситуацій. Це потребує формулювання та опису *принципів педагогічної діагностики*, як найбільш загальних управлінських положень і вимог до змісту діагностування, відбору методик і його організації.

Як відомо, «принцип» (від лат. *princĭpium* – основа, першооснова) – управлінська ідея, правило, основна вимога до діяльності, що впливає з установлених наукою закономірностей [462, с.418]. Відсутність принципів, неправильне розуміння їх вимог сприяють непослідовності й неефективності усього процесу діагностування. Тому, дотримання вимог принципів є умовою ефективності проведення педагогічної діагностики якості освіти студентів та випускників факультетів мистецтв університетів. Принципи педагогічної діагностики мають спиратися на загальнонаукові і дидактичні принципи сучасної педагогічної науки, як вихідні, основні вимоги до її організації й проведення.

У наукових працях (В. Аванесова [8], О. Белкіна [65], Б. Бітінаса [170], М. Боритко [100], Є. Михайличева [428] та ін.) досліджено принципи педагогічної діагностики. З'ясуємо ті, що є значущими для педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва.

*Загальнонаукові принципи.* *Принцип системності* становить теоретичну основу планування і функціонування педагогічної діагностики в освітньому процесі факультету мистецтв університету. Він передбачає продуманість взаємодії всіх компонентів, суб'єктів діагностичного процесу, системну організацію й проведення педагогічної діагностики з урахуванням її мети, видів, функцій і засобів, ролей суб'єктів освітнього процесу, етичних норм діагностів. Вивчення об'єктів діагностування, як ізольованих один від одного або однакових за значущістю, не відповідає їх реальній структурі та взаємозв'язкам, що призводить до нерівномірного опису об'єкту і перешкоджає здійсненню його причинно-наслідкового аналізу, призводить до неправильних висновків. Проектування

системи педагогічної діагностики має здійснюватися на основі принципу системності, що передбачає цілісний та багатоаспектний аналіз об'єктів діагностування, аналіз їх можливих взаємозв'язків та зв'язків із зовнішнім середовищем. Ми повністю погоджуємося з думкою вчених, які вважають, що: «насамперед, необхідним є вивчення об'єктів діагностування як певних систем з позицій моделювання, а також системне проектування діагностичного комплексу, що поєднує:

- модель явища (об'єкта), що діагностується;
- ієрархію основних його параметрів (індикаторів), що діагностуються;
- комплекси адекватно підібраних діагностичних методик і процедур аналітичного й корекційного характеру [428, с.57]»;
  - «реалізація педагогічної діагностики в освітньому процесі передбачає вивчення об'єктів діагностування як певних систем [100, с.34]».

Отже, системність педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва виявляється у: цілісному дослідженні об'єктів педагогічного діагностування; структуруванні об'єктів і цілей педагогічної діагностики шляхом моделювання; ієрархічності основних діагностичних параметрів (критеріїв, показників); доборі адекватних об'єктам і меті діагностування комплексів методик; включенні педагогічного діагностування в цілісну систему освітнього процесу відповідно до певного плану, спрямованого на поліпшення якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва.

Принцип системності виявляється у доборі таких методик діагностування, що взаємодоповнюють та взаємоуточнюють одна одну.

*Принцип систематичності* педагогічної діагностики забезпечується тим, що вона здійснюється планомірно і регулярно. Систематичне проведення діагностичних процедур спрямовано на визначення рівнів навченості, вихованості студентів, їхніх індивідуально-психологічних особливостей, стосунків у навчальних групах, що сприяє підвищенню мотивації до навчання, допомагає зрозуміти й упорядкувати процеси особистісного розвитку і навчання, перевірити сформованість логічних зв'язків компонентів навчального матеріалу, розуміння взаємозв'язків між

головними положеннями і наслідками [64, с. 229], стимулює формування самопроцесів, творчої активності, креативного ставлення до виконання практично-творчих завдань, що виявляється у якості освіти майбутніх фахівців.

Систематична діагностика дозволяє одержати інформацію, що дає змогу сформулювати об'єктивне судження про об'єкти діагностування й спланувати корекційну діяльність.

*Дидактичні принципи.* *Принцип наукової обґрунтованості* теорії й практики педагогічної діагностики вимагає розгляду її об'єктів із позицій досягнень сучасної психології, педагогіки, соціології та інших суміжних наук. Застосування методології інших наук у процесі педагогічного діагностування відбувається під час аналізу його результатів, прогнозу й педагогічної діяльності корекційного характеру. Дотримання зазначеного принципу вимагає наукового обґрунтування системи педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва.

Відповідно до принципу наукової обґрунтованості результати впровадження системи педагогічної діагностики мають виявлятися в надійності й вірогідності одержуваних даних. Це можливо у тому випадку, якщо понятійний апарат педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва буде конкретизований; теоретично обґрунтовано критерії, показники об'єктів, що мають діагностуватися; діагностичні методики пройдуть експериментальну перевірку на надійність та валідність.

Принцип науковості передбачає:

–об'єктивний аналіз досягнутого рівня розробленості теорії й методики педагогічної діагностики, усвідомлення її проблем і накопиченого наукового потенціалу;

–об'єктивний аналіз педагогічної практики в галузі, що підлягає діагностуванню (охоплюючи аналіз можливостей застосування того або іншого комплексу діагностичного інструментарію);

–застосування в діагностичній практиці методологічно обґрунтованих критеріїв і показників, на що мають бути орієнтований спеціально підібраний і адаптований інструментарій;

–застосування педагогічної діагностики для виявлення труднощів, які відчувають студенти і аналізу ключових компонентів освітнього процесу;

–орієнтація педагогічної діагностики на випереджальне (прогностичне) вивчення тих явищ, що можуть вплинути на освітню та управлінську діяльність [428, с.58-59].

Наукова обґрунтованість теорії й практики педагогічної діагностики передбачає теоретичний аналіз і моделювання об'єктів діагностування з позицій досягнень сучасної науки.

Що стосується застосування психодіагностичних методик у процесі педагогічного діагностування, то вони мають ґрунтуватись на науковій теорії, конструкті, що описує той об'єкт, для діагностування якого призначений. Як вказував К. Інгенкамп, «конструкти – це похідні, недоступні для безпосереднього спостереження, латентні, комплексні ознаки, які можна розглядати як відносно довготривалі, що впливають на нашу поведінку. Типовими конструктами є, наприклад, розумовий розвиток, інтровертність, почуття страху перед іспитами. Подібні конструкти досліджують за допомогою теоретичних припущень латентних ознак, їх впливів і різноманітних відносин з іншими конструктами, а також впливу останніх на спостережувану поведінку» [254, с.39]. Зважаючи на це, для правильного застосування будь-якого діагностичного методу обов'язковим є знання теорії, на яку він спирається. Без цього діагност може зробити помилки в аналізі, інтерпретації, висновках за результатами діагностики.

Сучасною наукою особистість та її мікросередовище розглядається в єдності структурно-функціонального й генетичного підходів як динамічні багатоаспектні та багаторівневі системи, що саморозвиваються й знаходяться у складній причинно-наслідковій залежності. Відтак, метою педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва є визначення й забезпечення умов для стимулювання саморозвитку й самовдосконалення особистості студента у межах освітнього процесу.

Принцип науковості контролює добір найсуттєвішого змісту дисциплін для проведення дидактичного діагностування його засвоєння. На музично-



інструментальних і вокально-хорових дисциплінах такий добір пов'язаний з вивченням конкретного музичного твору і необхідними музично-естетичними знаннями для створення власної інтерпретаційної версії.

*Принцип сполучення констатувальної й коригувальної функцій* педагогічної діагностики відбиває педагогічний принцип єдності навчання і виховання, вивчення особистості під час навчання. Цей принцип повністю узгоджується з метою освіти майбутніх учителів музичного мистецтва, спрямованої на формування компетентного фахівця музично-педагогічного профілю. Організація і проведення процесу педагогічного діагностування не повинні суперечити цій вимозі.

Інструментарій педагогічної діагностики має спрямовуватися на констатацію та корекцію відносин у студентських групах, індивідуально-психологічних особливостей студентів, їхніх навчальних досягнень. Важливе значення для цього мають методи музичного виховання та навчання. Якщо загальна педагогіка розглядає методи навчання і методи виховання, то у педагогіці музичної освіти, де специфіку визначає музика як мистецтво, межа між вихованням і навчанням нівелюється. Н. Ветлугіна вважає, що «методи музичного виховання і навчання єдині за своєю спрямованістю. Навчання відрізняється і виховним, і розвивальним характером» [121, с.16]. У результаті цього нівелюється грань між методами музичного навчання і музичного виховання, кожний з яких виконує і навчальну, і виховну функції.

Коригувальна функція педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва виявляється в тому, що активізує процес особистісного розвитку, свідомого ставлення студентів до навчання, майбутньої професійної діяльності, стимулює зростання пізнавальних потреб і інтересів, сприяє організації викладачами ефективної навчальної діяльності і виховної роботи. На корекцію процесу навчання і виховання мають спрямовуватися також висновки і рекомендації, сформульовані викладачами.

*Принцип послідовності і наступності* педагогічної діагностики. Цей принцип у дидактиці вимагає, щоб процес засвоєння знань відбувався у певному порядку. Досягнення цієї мети можливо лише завдяки спеціальній організації навчання,

плануванню освітнього процесу, де відсутні перерви і порушення в логіці викладу навчального матеріалу.

Принцип послідовності й наступності педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва виявляється в ускладненні й поглибленні процесу діагностування відповідно до розвитку особистості під час навчання, у послідовному переході етапів, форм і методів діагностування в більш складні. Послідовність вивчення досягнутих результатів освіти вимагає поетапної системи педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва, де узгодженню підлягають, насамперед, мета і завдання діагностування на різних його етапах.

Так, кінцева мета визначається відповідно до Державного стандарту вищої освіти вчителів музичного мистецтва, а проміжні – на вимогах навчальних дисциплін, розділів, тем, що передбачає послідовне поетапне діагностування для визначення досягнутих результатів. Педагогічна діагностика є системою лише тоді, коли мета і завдання об'єднані єдиною структурною схемою, а рівень детальності проектування кожного етапу обґрунтований. Зазначене дає змогу простежити, як, на яких етапах і в якій послідовності реалізуються цілі, спрямовані на якісну підготовку вчителів музичного мистецтва. Послідовність і наступність передбачає, що будь-яке часткове завдання, спрямоване на досягнення загальної мети і на забезпечення необхідного рівня навченості, вихованості, особистісного розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва має відповідати проміжній меті навчання.

Вимоги цього принципу передбачають необхідність узгодження процедур педагогічної діагностики з різними суб'єктами освітнього процесу, обміну, спільного обговорення і використання діагностичної інформації, взаємодію фахівців педагогічного і психологічного профілів, керівництва кафедр і факультету.

*Принцип доступності* діагностичних методик і процедур суб'єктам освітнього процесу пов'язаний із педагогічним принципом доступності. Дидактичні принципи наочності і доступності навчання стосовно завдань педагогічного діагностування результатів навчання майбутніх учителів музичного мистецтва означають необхідність такого вибору методик і навчальних завдань, що були б розраховані на

реальний рівень знань, умінь і досвіду студентів. Педагогічна діагностика навчальних досягнень студентів завжди має розпочинатися з завдань доступного для конкретного студента рівня складності. За таких умов особливого значення набуває визначення В. Аванесовим педагогічного тесту як системи завдань зростаючої складності [6, с.34]. Використання комп'ютерної техніки надає змогу для наочного проведення педагогічного діагностування знань студентів. Зорова й аудіовізуальна наочність завдань практичного характеру є однією з умов одержання необхідної інформації про сформованість професійної компетентності.

Доступність педагогічної діагностики в освіті майбутніх учителів музичного мистецтва вимагає створення природних умов, що підвищує вірогідність одержуваних результатів. Із доступністю пов'язана активізація та стимулювання інтересу студентів до проведення педагогічної діагностики, як засобу, що сприяє самопізнанню й самовдосконаленню. Під час проведення педагогічної діагностики майбутні фахівці не повинні бути пасивними об'єктами вивчення, а співробітниками викладача, орієнтованими на сумлінне, свідоме і відповідальне виконання діагностичних завдань, вони мають надавати відверті відповіді на запитання анкет, особистісних опитувачів. Тому, завданням викладача є роз'яснення можливості одержання об'єктивної інформації про індивідуально-психологічні особливості і стосунки у навчальній групі, об'єктивного аналізу навчальних досягнень, розуміння того, яким чином це може допомогти у вирішенні особистісних освітніх завдань студентів та удосконалення освітнього процесу. Спільний аналіз отриманих результатів (за умови дотримання норм дослідницької і педагогічної етики) має стимулювати інтерес до самопізнання, сприяти активізації суспільного життя, самовдосконаленню. Активізація суб'єктів педагогічної діагностики під час проведення діагностування дозволяє у корекційній діяльності поступово переходити до навчання методам самодіагностування, розвитку здібностей до самостереження і самоаналізу.

*Принцип оптимізації* педагогічної діагностики є відбиттям загальнопедагогічного принципу оптимізації освітнього процесу. Комбінація

індивідуальних та групових форм і методів педагогічної діагностики є однією з ключових вимог її оптимізації.

Основною формою навчання майбутніх учителів музичного мистецтва на фахових дисциплінах є індивідуальне заняття, що сприяє реалізації індивідуального підходу до студента. Кожний викладач в процесі навчання проводить діагностування й робить відповідні висновки. Їх результатом має стати науково обгрунтоване визначення оптимальних заходів індивідуального підходу до студентів, чиє навчання і поведінка потребує корегування. Індивідуальне навчання передбачає психологічне тестування для визначення індивідуально-психологічних особливостей студента, індивідуальної траєкторії навчання, педагогічний супровід, заснований на суб'єкт-суб'єктних стосунках. Цей підхід реалізується в проведенні аналізу індивідуально-психологічних особливостей студентів, урахування їх конкретної життєвої ситуації тощо. За цих обставин, відхилення від норми не оцінюються як негативне без аналізу тенденцій становлення особистості в динаміці. Діагностування музично-естетичних знань сприяє становленню виконавської індивідуальності, самосвідомості, особистісної професійної позиції студента.

Зважаючи на зазначене, для оптимізації системи педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва необхідним є:

–знаходження оптимальних форм застосування як індивідуальних, так і групових методів діагностування;

–створення банку даних із індивідуально-психологічних особливостей студентів, у тому числі, з використанням комп'ютерної техніки;

–створення діагностичних карт студентів (карт розвитку спеціальних здібностей, індивідуально-психологічних особливостей тощо).

*Принцип об'єктивності* є найважливішим методологічним принципом побудови критеріального апарату, що передбачає цілісне і різнобічне оцінювання досліджуваного педагогічного явища у його розмаїтті і повноті й реалізується через систему вимог, найбільш значущими серед яких є: діагностичність освітніх цілей на кожному етапі освітнього процесу, чітке визначення галузей застосування критеріїв,

прогнозування кінцевого результату. Перелічені вимоги поширюються на ключові поняття критеріального апарату – «критерій», «показник», «оцінка».

Об'єктивність полягає, також, у науково обгрунтованому змісті діагностичних тестів (завдань, питань), рівному, дружньому ставленні викладача до студентів, об'єктивному оцінюванні знань і вмінь відповідно встановлених критеріїв. Практично об'єктивність діагностування означає, що виставлені оцінки збігаються з результатами контролю, незалежно від його методів і засобів та суб'єктів, що здійснюють діагностування.

*Професійно-етичні принципи* регламентують реалізацію в педагогічній діяльності специфічних моральних вимог, що відбивають професійну етику фахівців у галузі педагогічної діагностики.

У сучасній психолого-педагогічній літературі етичні вимоги визначаються стосовно діяльності психологів і психодіагностів (Р. Немов [450], С. Сафонцев [594], В. Черни [705] й ін.) і практично не розглядаються стосовно діяльності викладачів та вчителів. Водночас, проведення педагогічного діагностування вимагає відповідної підготовки, діагностичної компетентності, професійної майстерності і такту. Отже, до педагогічної діагностики, і до діяльності фахівців необхідно визначити низку професійно-етичних вимог.

На основі аналізу наукових джерел (М. Акімова [15, с.255-266], М. Боритко [100, с.21], Є. Михайличев [428, с.24], [429, с.54], Дж. Равен [558, с.24]) і практики проведення педагогічної діагностики визначимо професійно-етичні принципи, що необхідні для реалізації системи педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах університету.

*Принцип компетентності діагностуючого* передбачає, що фахівець може вирішувати лише ті питання, з яких він має професійну підготовку. Викладач, який здійснює діагностування, не має чинити дій, наслідки яких можуть завдати шкоду студенту як у процесі, так і за результатами діагностування. Складність у застосуванні принципу компетентності в системі освіти майбутніх учителів музичного мистецтва пов'язана з тим, що педагогічна діагностика практично не вивчається як навчальна дисципліна. У результаті цього викладач, щоб стати

фахівцем у галузі педагогічної діагностики, змушений займатися самоосвітою.

До викладачів, які застосовують у своїй діяльності методи педагогічної діагностики, ставляться особливі кваліфікаційні вимоги:

–діагностичне обстеження має відбуватися на основі співробітництва (згода й добровільність випробуваного на участь у діагностуванні);

–викладач має володіти вміннями і навичками, що стосуються процедури представлення методики, аналізу і інтерпретації даних;

–викладач має знати правила застосування діагностичної методики, дотримання яких дозволяє одержувати достовірні результати і обґрунтовувати дані й висновки;

–методики мають бути адаптовані, апробовані відповідно до вікових індивідуальних особливостей випробуваного;

–результати діагностування необхідно використовувати і повідомляти виважено і коректно, дотримуючись конфіденційності й збереження відомостей, попереджати неадекватні дії щодо студента з боку ймовірних користувачів діагностичних даних.

Кожний, хто займається психолого-педагогічною діагностикою, має дотримуватися також морально-етичних норм, як-от:

–студента не можна піддавати діагностуванню шляхом обману;

–перед проведенням педагогічної діагностики студента необхідно попередити про те, що в процесі діагностування він мимоволі може надати таку інформацію про себе, свої думки і почуття, яку сам не усвідомлює;

–студент має право знати результати свого діагностування, а також те, де, ким і як вони можуть бути використані;

–результати педагогічної діагностики надаються студентові у формі, що не призводить до психологічної травми і є доступною для правильного розуміння;

–якщо педагогічна діагностика проводиться з метою конкурсного відбору, то студент має право знати не тільки мету діагностування, але й те, ким і на яких підставах про нього будуть робитися висновки за її підсумками;

–основна відповідальність за правильне застосування діагностичних методик лежить на викладачах, психологах, що користуються ними.

Зазначимо, що в низці країн існують державні, юридично оформлені обмеження на поширення і використання дидактичних діагностичних методик. Вони охоплюють обов'язкові норми:

–«більшу частину тестів, що використовують для профвідбору і експертизи, забороняється відкрито публікувати в засобах масової інформації, щоб ними не могли скористатися недостатньо кваліфіковані люди і щоб не було викривлень у практиці застосування подібних тестів, пов'язаних із попереднім ознайомленням;

–фахівці, які використовують тести й займаються діагностикою, повинні мати диплом про фахову освіту або вчений ступінь, а інші особи, причетні до цієї практики, – ліцензію на право займатися подібною діяльністю» [450, с.89-91].

*Принцип конфіденційності* педагогічної діагностики припускає не підлягаючий зайвому розголосу характер використання її результатів. Отримана в результаті проведення діагностичних заходів інформація може бути використана лише з психолого-педагогічною метою, обмеженим колом осіб, безпосередньо пов'язаних зі здійсненням діагностування в освітньому процесі. Виключенням є діагностування, що проводиться з дослідницькою метою, але і у цьому випадку, не вказуються в публікаціях точні імена і прізвища випробуваних. У Додатку Д, таблиця 1, подано таблицю принципів педагогічної діагностики.

Визначення принципів педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва має виконувати фундаментальну функцію для проектування й реалізації системи педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах університету.

Аналіз наукової літератури за проблемою дослідження дозволив виділити *закономірності проведення педагогічної діагностики* на основі характеристик якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва і концептуальних положень педагогічної діагностики.

*Закономірність удосконалення змісту освіти:* чим ширше реалізуються загальні вимоги до основного змісту освіти, регламентованого кредитно-модульною системою, що спрямована на індивідуалізацію навчального процесу і збільшення частки самостійної роботи майбутнього вчителя музичного мистецтва, тим

результативніше буде впливати педагогічна діагностика на якість його освіти.

Педагогічна діагностика якості освіти майбутнього вчителя музичного мистецтва буде ефективною, якщо на її основі буде вдосконалюватися зміст освіти шляхом його індивідуалізації. Зазначена закономірність особливо яскраво виявляє себе на заняттях із музично-інструментальних і вокально-хорових дисциплін. Дані попереднього діагностування про рівні загального і музичного розвитку студентів, їхніх індивідуальних характеристик, смаків, уподобань тощо сприяють правильній організації індивідуальних занять, вибору методик і репертуару, що спрямований на розвиток здібностей, удосконалення виконавських умінь та навичок, компетенцій та уможливорює проектування індивідуальної траєкторії навчання студента. Матеріал навчальної програми спрямовується на розвиток його музично-творчої індивідуальності, що сприяє, формуванню професійних компетенцій і професійно орієнтованих особистісних якостей. За цих обставин розроблення індивідуального плану підготовки студента з означених дисциплін має доповнюватися відповідними науково-методичними матеріалами, аудіозаписами, методиками самодіагностування для організації його самостійної роботи. Індивідуалізація освітньої траєкторії навчання має відповідати ДС ВОУ, вимогам до основного змісту освіти, навчальній програмі.

*Закономірність єдності емоційного і логічного* в освітньому процесі: чим ефективніше буде здійснюватися взаємозв'язок інтелектуальних і емоційних чинників у результаті проведення діагностування, тим якісніше буде відбуватися формування професійних компетенцій студентів.

Про характер змісту музичних образів Г. Гегель писав: «Музика дає простір для вираження всіх особливих почуттів, і всі відтінки радості, веселощів, жартів, капризів, захвату і радості душі, всі градації страху, пригніченості, суму, скарги, горя, скорботи, туги та ін. і, нарешті, благоговіння, преклоніння, любові тощо стають своєрідною сферою музичного вираження» [154,с.29].

Згідно з Л. Виготським, музичні емоції є «розумними емоціями» [145, с.247]. Вчений стверджував: «Хто відірвав мислення із самого початку від афекту, назавжди закрити дорогу до пояснення причин самого мислення» [145,с.21]. Емоційні



переживання відіграють значну роль у засвоєнні навчальної інформації, формують емоційну чуйність студента. Тому так важливо викликати позитивні емоції не тільки засобами музичного мистецтва, а й емоційним викладенням матеріалу.

Під час роботи над інтерпретаційною версією музичного твору емоції студентів збагачуються їхнім індивідуальним життєвим та виконавським досвідом і «приймають у психіці кожної людини різний конкретний вигляд» [562, с.131]. Викладач є орієнтиром правильності емоційної реакції на музичний образ і стає емоційним керівником і натхненником самостійної творчості студентів.

Отже, важливими показниками якості освіти майбутніх фахівців є здатність до усвідомлення своїх переживань, уміння диференціювати власні емоційні враження, здатність до аналізу власних уявлень про ладову та ритмічну структуру творів, звуковисотних співвідношень музичних тонів на основі розуміння емоційного забарвлення музичних образів тощо. Становлення інтерпретаційної версії музичного твору є складним процесом, що починається із загального емоційного сприйняття музики через пошукову діяльність, у ході якої удосконалюється музичне мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва, прийоми і методи аналітичної роботи тощо. Ця діяльність спрямована на переосмислення і узагальнення життєвих вражень, відбиття в свідомості музичного образу, що представляє собою єдність емоційного і раціонального [660, с.113]. Засвоєння музичних ідей нерозривно пов'язане з їх емоційно-образним сприйняттям, оскільки музика, що викликає глибокі почуття, впливає на свідомість студента, створюючи необхідний настрій, активізує пізнавальні процеси, стає мотивом навчальної діяльності.

Для вчителя музичного мистецтва особливо важливою є проблема єдності почуття й думки, оскільки робота над музичним твором є поступовим заглибленням в його суть, більш повне розкриття його змісту, для чого необхідна активна участь цих двох психічних процесів. Г. Нейгауз підкреслював, що для музиканта «пізнання є в той же час переживання, воно стає долею музики, неминуче входить до її орбіти. Відсутність подібних переживань, а тим більше взагалі всяких переживань, породжує бездушну формалістичну музику і порожнє, нецікаве виконання» [448, с.23].

Своєчасна діагностика індивідуально-психологічних особливостей студента, сформованості операцій мислення, загальної та музикальної культури, музичних смаків та уподобань, соціальних умов існування тощо дозволяє розкрити емоційність студента, впливати на формування його мислення, а, отже, виявити і скорегувати недоліки в взаємозв'язках розумових і емоційних чинників у навчальній діяльності, що сприятиме більш якісному навчанню, формуванню професійних компетенцій.

*Закономірність внутрішньої динамічної рівноваги в освітній системі* передбачає, що отримана в результаті діагностування інформація про індивідуально-психологічні особливості, навченість, вихованість студентів, сформованість компетенцій настільки пов'язана між собою, що впливає на організацію та проведення освітнього процесу.

Результати діагностування, що виявили психологічні зміни особистості за умови зовнішніх впливів на неї системи педагогічної діагностики, можуть викликати зміни в окремих компонентах освітнього процесу, що сприятиме формуванню нових взаємозв'язків і систем. Проведення діагностування із метою забезпечення якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва буде ефективнішим, якщо спиратиметься на закон внутрішньої динамічної рівноваги в освітніх системах. Тоді будь-які психологічні зміни студента або групи студентів як системи мають впливати як на процес підготовки окремого студента, так і групи в цілому, на зміну взаємозв'язків між суб'єктами освітнього процесу (викладачі, куратори, адміністрація факультету, відділ моніторингу, менеджменту й якості освіти та психологічна служба університету). Психологічні новоутворення, що виявляються за результатами проведення діагностування індивідуально-психологічних особливостей, навченості, сформованості компетенцій студентів, потребують корекції освітнього процесу й спрямовують діяльність суб'єктів педагогічної діагностики на нейтралізацію виявлених ознак. Взаємодія між суб'єктами педагогічного діагностування «має природу «некоректного», кількісно нелінійного, некорельованого явища, коли слабка зміна одного або декількох

параметрів такої взаємодії може викликати сильні зміни у взаєминах інших підсистем» [85, с. 165].

Визначення концептуальних основ педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає визначення її компонентів, що буде розглянуто у наступному підрозділі.

#### **4.2. Визначення компонентів педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах університету**

Компоненти педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва для забезпечення цілісності та ефективності діагностування мають бути визначені на основі системного підходу, як взаємопов'язані та взаємодіючі, а також висвітлювати особливості педагогічного діагностування в музично-педагогічній освіті. Ці особливості зумовлені специфікою змісту, форм, методів навчання на факультетах мистецтв, видів та умов діяльності, засобів комунікації суб'єктів освітнього процесу.

Відповідно до компонентів педагогічних систем, ми визначаємо компоненти педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва, що є *структурними* – мета діагностування, напрями та види, інструментарій діагностування, педагогічний діагноз, об'єкти та суб'єкти діагностування, та *функціональними* – проектувальний (завдання, функції); конструктивний (добір змісту інформації, що діагностується, розробка тестів; добір психологічних, фізіологічних процесів, професійних якостей, здібностей, міжособистісних стосунків, що підлягають діагностуванню; визначення критеріїв та показників; добір методів та методик діагностування); організаційний (організація взаємодії студента з діагностуючим, форми організації); комунікативний (взаємини суб'єктів діагностування); гностичний компонент (аналіз й самоаналіз результатів діагностування, стратегія навчальної діяльності); рефлексивний (корекція освітньої діяльності) (див. Рис. 4.1).

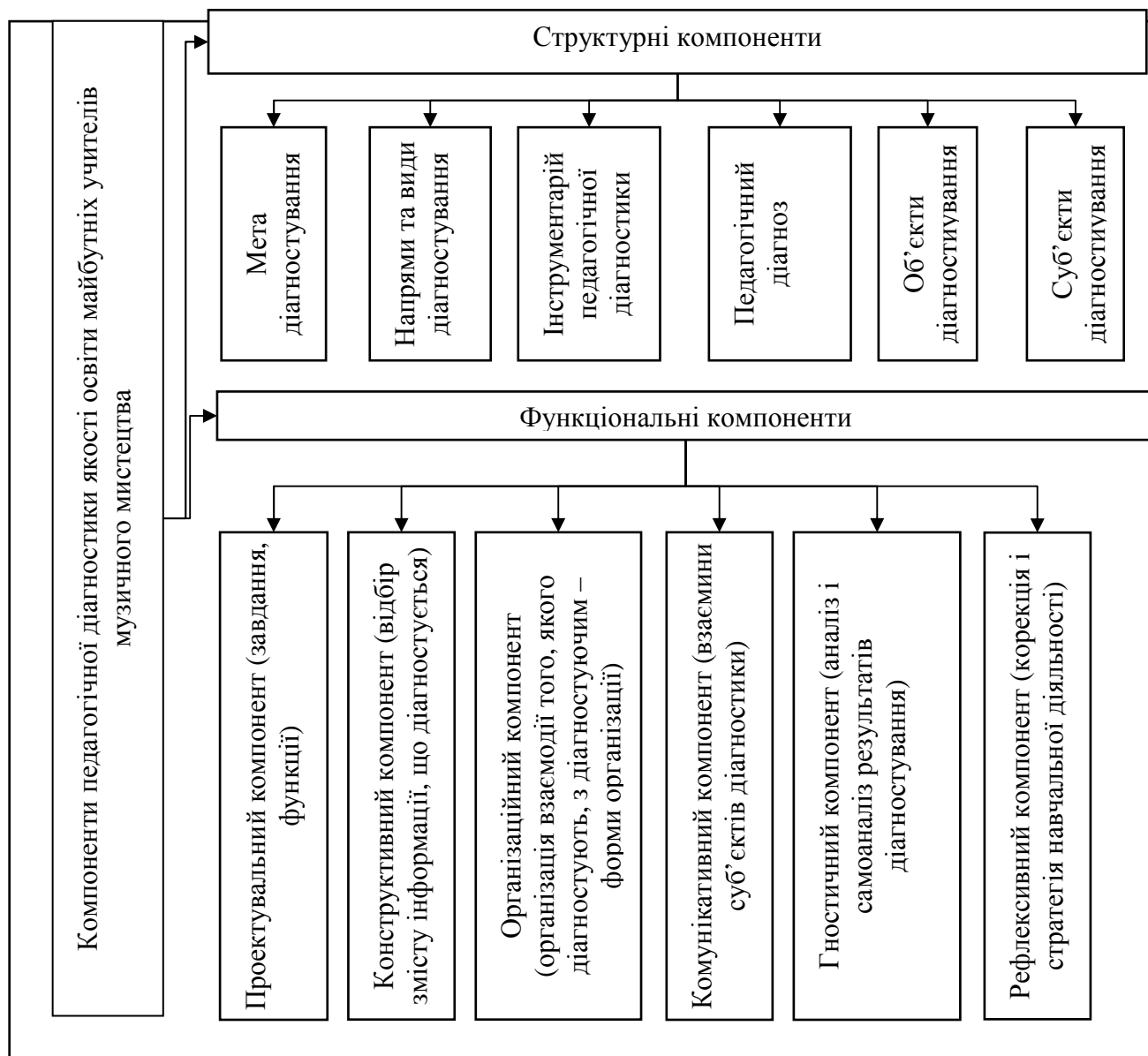


Рис 4.1. Компоненти педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва.

Передусім зазначимо, що компоненти педагогічної діагностики досліджено у наукових працях (В. Аванесова [8], О. Белкіна [64], Б. Бітінаса [170], М. Боритко [100], Є. Михайличева [428] та ін.), що відносяться як до навчання, так і до виховання (підрозділ 2.1). У цьому підрозділі представлено власні погляди на структурно-функціональні компоненти педагогічної діагностики та їх зміст у системі «освітній процес» факультету мистецтв університету.

Розглянемо структурні компоненти педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва.

Головним системотворчим чинником є *мета* педагогічної діагностики, що відбиває потреби в діагностуванні певних сторін об'єктів, явищ освітнього процесу для його корекції та перетворення. Мета є одним з основних елементів діагностичної діяльності: «У розумінні цілеспрямованості педагогічної діагностики найважливішим компонентом є ієрархічність і системність цілей та завдань діагностування. Завжди існує певна домінанта цілей, що відбиває специфічність об'єктів діагностування і сфери діагностування в межах системи освіти й виховання» [65, с. 57]. Такою домінантою в системі педагогічної діагностики освіти майбутніх учителів музичного мистецтва є якість результатів навчання та їх співвіднесення з вимогами до опанування змісту дисциплін стандартом.

Необхідною умовою ефективності педагогічної діагностики є відповідність її цілям навчання в цілому і окремих етапів навчання зокрема. Виходячи з вищезазначеного, вважаємо, що *стратегічною метою* системи педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва є діагностування сформованості соціально-професійної компетентності випускників під час державної атестації, як відповідність стандарту освіти. *Метою педагогічної діагностики* якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва є одержання своєчасної, випереджальної, повної інформації про результати освітнього процесу: рівнях навченості, вихованості, групових і індивідуальних особливостей студентів, сформованості компетенцій з метою корекції і керівництва навчальною і виховною діяльністю студентів.

Другий структурний компонент – *напрями і види педагогічної діагностики*. Зазначимо, що педагогічна діагностика може бути цілісною системою тільки в тому випадку, якщо вона буде охоплювати всі основні аспекти сфери виховання, освіти і розвитку студента. Тому, вирішальне значення для проектування системи педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва мають напрями педагогічної діагностики, що визначають межі діагностичної діяльності. Як було показано раніше (підрозділ 2.1), основними напрямками педагогічної діагностики є: педагогічна психодіагностика, дидактична діагностика, діагностика вихованості, організаційно-методична, соціально-педагогічна, соціо-

психолого-педагогічна, валеопедагогічна діагностика [428, с.13]. Оскільки якість освіти майбутніх учителів музичного мистецтва виявляється у якості освіти випускника, вважаємо, що напрямами педагогічної діагностики, необхідними й достатніми для впливу на її результати, є:

- педагогічна психодіагностика – діагностування психологічних і психофізіологічних особливостей студентів, соціально-психологічних явищ у навчальних групах;

- дидактична діагностика – діагностика навченості (знання, уміння);

- діагностика вихованості.

Розглянемо ці напрями.

Інструментарій *педагогічної психодіагностики* застосовується як психолого-педагогічний супровід навчання студента. Цей напрям педагогічної діагностики методологічно є найбільш забезпечений методиками. Педагогічна психодіагностика розглядає психологічні результати освіти, які можна визначити лише кваліметрично, тобто якісно, описово або у вигляді бальної шкали, де кожному балу відповідає певний рівень прояву якості. До цього напрямку педагогічної діагностики відносяться також результати освіти, які неможливо явно виявити, оскільки вони віддзеркалюють внутрішні, глибинні переживання особистості (почуття виконаного обов'язку, задоволення тощо), що є латентними змінними.

Зазначимо, що властивості та якості особистості, що виявляються за результатами педагогічної психодіагностики, не можливо точно спрогнозувати, а можна тільки створювати сприятливі умови для того, щоб вони виникали (у випадку позитивного ефекту), або – усувати передбачувані умови, що можуть спричинити прояв негативних властивостей і якостей. Отже, у коло завдань педагогічної психодіагностики в системі вищої музично-педагогічної освіти, входить визначення:

- індивідуально-психологічної підструктури особистості студента;

- індивідуальні прояви музичної пам'яті, мислення (образне, асоціативне), уваги, емоційного інтелекту, емпатії, рефлексії, волі, суб'єктний музично-творчий досвід (педагогічний, виконавський);

– спеціальної підструктури – здібності (педагогічні, музичні, виконавські), характер;

– підструктури спрямованості – мотивація до навчання, цінності професійної діяльності, творча професійна позиція, темперамент.

Другим напрямом педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва є *дидактична діагностика*, спрямована на вивчення навчальних досягнень студентів, результати яких можна визначити кількісно, в абсолютних значеннях, у відсотках або інших вимірюваних параметрах. У цьому напрямку найбільш актуальною є діагностика навченості (С.Вишнякова [126], Г. Коджаспірова [283], Н. Менчинська [416], В. Сімонов [612], Л. Столяренко [644] та ін.), яка на відміну від традиційної системи контролю й оцінки знань, умінь і навичок, використовує більш широкий спектр методик вивчення навчальних досягнень і можливостей студентів на різних етапах освітнього процесу.

Третім напрямом педагогічної діагностики є діагностика *вихованості*, де підлягають вивченню не тільки вчинки, але й їх мотивація, система ціннісних орієнтацій, моральна, естетична й професійна спрямованість, ідеали, піддатливість позитивним і негативним впливам тощо. Необхідно зазначити, що методологічно і методично діагностика вихованості найменш забезпечена діагностичними засобами, тому є найбільш суб'єктивною.

У взаємозв'язках окремих напрямів педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва виявляється її єдність – через внутрішню інтеграцію цих зв'язків, загальних або близьких показників, застосування загальних методів тощо.

Виділені напрями педагогічної діагностики здійснюються через *види* діагностування з застосуванням певного інструментарію. У дослідженнях розглядаються такі види діагностування – попередня, поточна, підсумкова (М. Боритко [100, с. 237], Є. Михайличев [428, с.47; 429, с.68]). Уважаємо, щоб уникнути термінологічних повторень із видами контролю, види педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва можна подати як *початкову, поточну, узагальнювальну й оперативну*.

*Початкова діагностика* проводиться з метою визначення підготовленості студентів до навчання на факультеті мистецтв, рівня знань і умінь, музичних здібностей, особливостей особистісного й психологічного розвитку. Вона відбувається під час проведення консультацій, вступних іспитів, на початку навчання і виконує пропедевтичну функцію. Результатами початкової діагностики є прийняття управлінських рішень із придатності майбутнього студента до навчання, планування індивідуальної траєкторії навчання, вибору музичного репертуару.

*Поточна* діагностика спрямована на вирішення навчальних завдань й проводиться систематично. Дидактична діагностика проводиться під час семінарських і практичних занять. Діагностика з музично-інструментальних дисциплін відбувається відповідно до визначених етапів розучування музичного твору, що буде розглянуто пізніше. Вона передбачає отримання інформації про рівні сформованості знань та умінь суб'єктів навчання, діагностування індивідуально-психологічних особливостей студентів, врахування їх у плануванні індивідуальної навчальної роботи. У цей же час відбувається педагогічна психодіагностика адаптації студентів до навчання. Поточне діагностування надає інформацію про стан освітнього процесу.

*Узагальнювальна діагностика* необхідна для визначення об'єму, глибини і якості знань, сформованості умінь, компетенцій за визначений період. Вона відбувається в кінці навчального року, семестру (заліки, іспити), після закінчення вивчення змістових модулів навчальної дисципліни, підготовки музичної програми.

*Оперативна діагностика* (експрес-діагностика) використовується для вирішення термінових поточних завдань.

*Довготривала діагностика* ближче до дослідження та є системою моніторингового обстеження (найчастіше комплексного) обраних об'єктів (особистості, навчальної групи, результатів навчання) впродовж тривалого строку, що не виключає одержання оперативної інформації за окремими методиками.

Залежно від масштабів проведення застосовується *індивідуальна* (музично-інструментальні та вокально-хорові дисципліни) і *групова діагностика*. Індивідуальна – регламентована індивідуальною формою занять, за якої студенти є



об'єктами довготривалого діагностичного обстеження, що сприяє більш успішному й швидкому оволодінню виконавськими навичками, професійними компетенціями. Групова діагностика пов'язана з обстеженням студентської групи як певної цілісності, коли фактор спільної діяльності є істотним показником для вибору інструментарію діагностування. Вона відбувається в процесі підготовки студентами тематичного концерту, концерту-лекції або іншого заходу, що дає змогу діагностувати комунікативні вміння, уміння працювати в команді, толерантність тощо.

За результатами проведення діагностування проводиться, *констатувальна або коригувальна діагностика*. За першим варіантом діагностування дає інформацію про стан об'єкта, за другим – передбачає вплив на нього з метою зміни, формування. Так, наприклад, ознайомлення студентів із результатами діагностування взаємовідносин у групах, сприяє зміні їхніх установок, настроїв, поглядів, а початкова діагностика наявних знань із дисципліни «Історія української музики» перед вивченням дисципліни «Народознавство та музичний фольклор України» стимулює активізацію вже наявного обсягу знань і виконує пропедевтичну функцію. Корекція відбувається під впливом спрямованості методик і процедур діагностування.

Залежно від того, хто проводить діагностування (викладач, керівництво або студент), визначають *зовнішню діагностику* і *самодіагностику*.

Залежно від технічної оснащеності виділяють *апаратурну й безапаратурну діагностику*. До останньої відносяться всі бланкові методики. При цьому технічне обладнання застосовується під час оброблення й збору матеріалу.

*Комплексна діагностика*. Комплексність є загальнодіагностичним принципом, оскільки існує різноманіття проявів комплексності педагогічного діагностування (у формах включеності в освітній процес, організації діагностичних обстежень із погляду їх оснащеності, комбінації оперативної і довготривалої діагностики, визначенні цілей, доборі показників і методик, учасників діагностування тощо). Комплексність педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва виявляється в одержанні інформації про індивідуально-психологічні

особливості студентів як суб'єктів музично-педагогічної діяльності, проведення поточного діагностування знань і вмінь; узагальнена діагностика сформованості компетенцій; діагностування сформованості соціально-професійної компетентності випускника під час державної атестації, що виявляється у виборі критеріїв, показників, інструментарію діагностування.

Виокремленні види діагностування сумісні й при сполученні дають повне уявлення про якість процесу і результату освіти майбутніх учителів музичного мистецтва.

Види діагностики регламентуються кредитно-модульною системою, за якою модулі конструюються як системи навчальних елементів, об'єднаних ознакою відповідності визначеному об'єкту професійної діяльності, де обсяг навчальної інформації: має самостійну логічну структуру і зміст; дає змогу визначити генеральні наскрізні ідеї професійної діяльності, на розкриття і засвоєння яких спрямований кожний модуль. Одним із критеріїв формування модулів є відкритість упровадження діагностичних процедур, що означає надання студентам контрольованих характеристик на початку кожного навчального модуля із зазначенням їх кількісної оцінки і методів діагностування. Суть модульного навчання полягає в тому, що студент більш самостійно або повністю самостійно може працювати за запропонованою індивідуальною навчальною програмою. За таких умов, значущість діагностичної діяльності викладача та самодіагностування студента значно зростає.

*Третій компонент педагогічної діагностики – інструментарій*, що включає методи і методики діагностування. Як відомо, різні класифікації методів дослідження були запропоновані Б. Ананьєвим [23], Г. Коджаспіровою [284, с.123], В. Лозовою [346, с.236], В. Сластьоніним [619, с.144] й ін. Інструментарій педагогічної діагностики докладно описаний у дослідженнях В. Аванесова [8], Є. Михайличева [428], С. Сафонцева [595] та ін. Методи педагогічної діагностики поєднують методи педагогічного контролю (Ю. Бабанський [53], В. Бондар [93], І. Булах [108; 109], С. Вітвицька [131], В. Максимов [365], В. Малафіїк [367], І. Підласий [52]), психодіагностики (О. Ануфрієв [40], О. Батаршев [60], А. Болтунов

[89], К. Гуревич [192], А. Нечаєв [455] та ін.), соціології. Їх можна співвіднести з класифікацією методів Б. Ананьєва [21]. Тоді, залежно від вирішуваних завдань і етапів встановлення діагнозу, інструментарій педагогічної діагностики можна поєднати в такі групи, як: одержання діагностичної інформації, обробки й оцінювання діагностичної інформації, інтерпретації результатів діагностування, корекції освітнього процесу, підтвердження результатів діагностування.

*Інструментарій отримання діагностичної інформації* (спостереження, опитування, бесіда, анкетування, тестування, метод експертної оцінки тощо) дозволяє отримати інформацію про сформованість знань, умінь, компетенцій, індивідуально-психологічних особливостей студентів.

*Інструментарій обробки та оцінювання діагностичної інформації* репрезентує якісно-кількісні методи, де на основі кількісних оцінок показників визначаються результати навчання та сформованість якостей (низький, середній, достатній, високий), потім застосовується якісний опис цих рівнів. Кількісна і якісна обробка і аналіз отриманої діагностичної інформації відбувається відповідно до плану проведення діагностичного обстеження, інструкцій та правил застосування методик. Під час комплексної діагностики з застосуванням складних комплексів діагностичних методик виникає необхідність в оперативній, прискореній обробці найбільш важливого матеріалу за провідними показниками. У цьому випадку, в плані діагностичного обстеження доцільно передбачити поетапність виконання різних видів кількісної і якісної обробки (експрес-обробка або експрес-аналіз). Першочерговими мають бути результати, що характеризують вірогідність, надійність і репрезентативність отриманих матеріалів. Якісну обробку отриманої інформації супроводжують аналітичні процедури (порівняння, класифікація, аналіз причинно-наслідкових зв'язків тощо). Результатом проведення необхідних якісних та кількісних процедур є формулювання діагнозу. До цієї групи входять:

– найпростіші математичні формули: знаходження середнього арифметичного, математичного (відхилення) очікування, коефіцієнта кореляції тощо. Використання комп'ютерної техніки вимагає застосування методів математичної обробки інформації, методів статистики – багатовимірною угруповання, кореляційного,

факторного й регресивного аналізу тощо;

–методи шкалування (рангові й рахункові шкали). Частіше застосовуються трибальна, п'ятибальна, семибальна шкали, а також шкали одnobічної й двосторонньої будови.

*Форми інструментарію інтерпретації результатів діагностування.* Узагальнені дані педагогічної діагностики подаються у вигляді діагнозу, тобто висновку про стан досліджуваного суб'єкта, явища або якості. Основні види висновків, що мають бути в практиці педагогічного діагностування якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва: інформаційна карта професійного відбору (за результатами вступних іспитів) із висновком; психолого-педагогічна характеристика; діагностична інформаційна карта студента з дисципліни; діагностична інформаційна карта сформованості професійних якостей майбутнього фахівця; діагностична інформаційна карта за результатами практики; висновки про ефективність системи педагогічної діагностики й окремих її компонентів (деканат, завідувачі кафедр).

Дані висновки формулюються в таких формах: *текстові форми* – характеристики, атестації, інформаційні карти, звіти, протоколи, рекомендації, журнали обліку успішності, індивідуальні плани студентів, особисті справи, висновки; *графічні форми* – статистичні таблиці, діаграми, різні профілі, моделі, графіки, карти оцінки особистості, соціограми; *комп'ютерні форми* – бази даних, результати обробки тестів тощо.

*Інструментарій корекції освітнього процесу* за результатами діагностування: безпосередній психолого-педагогічний вплив, опосередкований психолого-педагогічний вплив, координація й планування психолого-педагогічних дій, прогнозування, рекомендації, побажання, вимоги, управлінські рішення тощо. Наприклад: відповідно до отриманої інформації про повноту музично-естетичних знань, сформованість виконавських умінь, спеціалізовано-професійної компетенції відбувається корекція форм та видів роботи над музичним твором, зміна вимог до самостійної роботи з розучування музичного твору, здійснення разом зі студентом планування його самостійної роботи тощо.

*Інструментарій підтвердження результатів діагностування* (експертний метод, аналіз результатів діяльності, статистичний аналіз тощо). Зіставлення результатів діагностування з його повторним проведенням уможливорює підтвердження або спростування результатів корекційних заходів, що свідчить про ефективність застосування інструментарію педагогічної діагностики.

Застосування інструментарію педагогічної діагностики здійснюється завдяки *засобам* педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва, до яких належать матеріальні об'єкти, призначені для організації і проведення діагностування:

- схеми етапів діагностичного процесу, психодіагностограми, діагностичні алгоритми;

- протоколи обстеження;

- діагностичні бланки (бланки методик, тестів, аркуші відповідей, опитувальні аркуші, екзаменаційні квитки, картки-завдання тощо);

- засоби обчислювальної техніки (комп'ютери, калькулятори); засоби мнотимпльної техніки (принтери, ксерокси, сканери, різнографи, типографське устаткування);

- магнітофони й проекційна апаратура; схеми, таблиці тощо.

*Четвертий компонент* – педагогічний діагноз, який у сутнісному аспекті є одним із основних компонентів педагогічної діагностики, що має певні алгоритмізовані етапи й характеризує стан об'єкту діагностування. Алгоритм педагогічного діагнозу досліджували О. Белкін [64], Б. Бітінас [170], М. Голубев [172] у зв'язку з відхиленнями у моральному розвитку учнів, а також М. Боритко [100], Є. Михайличев [428] у межах концептуальних положень педагогічної діагностики. На нашу думку, в системі освітнього процесу факультету мистецтв алгоритм побудови педагогічного діагнозу має декілька етапів:

1 етап – підготовчий, що припускає визначення об'єкта, цілей і завдань діагностування, написання плану проведення діагностичного обстеження. На цьому етапі визначаються критерії і показники об'єкта, що діагностується, відбувається вибір інструментарію діагностування;

2 етап – основний – проводяться діагностичні обстеження для збору і первинного розпізнавання психолого-педагогічної інформації;

3 етап – аналітичний, на якому відбувається кількісна і якісна обробка отриманих результатів, аналіз, систематизація і класифікація інформації, синтез компонентів об'єкта, що діагностується в нову єдність. На цьому етапі об'єкти діагностування оцінюються, порівнюється їх реальний і необхідний стан, встановлюються залежності між чинниками, що їх зумовили, відбувається обґрунтування і формулювання педагогічного діагнозу, визначається співвіднесення реального стану об'єкта з нормою, стандартом;

4 етап – прогностичний, що має на меті прогнозування перспектив подальшого розвитку об'єкта, про його характер, визначається комплекс коригувальних впливів, проводиться їх планування;

5 етап – заключний, що передбачає практичне застосування педагогічного діагнозу, здійснення корекції керівництва освітнім процесом із метою перетворення об'єкта. На цьому етапі робиться висновок про ефективність педагогічної діагностики, спрямованої на якість освіти майбутніх учителів музичного мистецтва і проведених на її основі впливів, вносяться необхідні корективи в процес діагностування. Відбувається також організація зберігання діагностичної інформації із рекомендаціями з її застосування.

Етапи алгоритму педагогічної діагностики структурно і функціонально пов'язані між собою і виявляються один в одному повністю або частково. Відсутність одного з етапів робить цикл діагностування неякісним, і руйнує послідовність дій щодо поставлених цілей та завдань. Кожний з етапів має свою структуру, і умови оптимального проведення. Незалежно від того, що є об'єктом діагностування для одержання об'єктивного результату, необхідно послідовне проходження всього діагностичного циклу. У кожному конкретному випадку цикл діагностування має різний зміст, але в процесуальному плані діяльність діагноста має підкорятися єдиному алгоритму.

Отже, педагогічний діагноз – це висновок, заснований на результатах проведення діагностування про рівень навченості, вихованості, розвитку студентів,

взаємовідносин у навчальних групах, сформованість компетенцій.

Відповідно до загальнонаукової теорії діагнозу, він, як компонент педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва, має *різні рівні: симптоматичний, етіологічний, типологічний*. Рівень педагогічного діагнозу визначає ступінь прогностичної вірогідності її результатів. Для цього проводиться настановна (симптоматична) і поглиблена (етіологічна й типологічна) діагностика. Настановна діагностика заснована на аналізі симптомів і є основою симптоматичного діагнозу. В деяких випадках її виявляється достатньо для вирішення конкретних прикладних питань регуляції освітнього процесу. Поглиблена (етіологічна) діагностика необхідна для уточнення або прояснення причин виникнення симптомів. Для цього застосовуються більш точні диференційовані методики, використовується експертний метод, що визначають причинно-наслідкові зв'язки даного стану досліджуваного об'єкта або явища. Для встановлення повного обґрунтованого педагогічного діагнозу проводиться типологічна діагностика, що визначає типовість стану і відповідні корекційні заходи для його зміни, відбувається співвідношення отриманих даних із загальними даними про цілісну, динамічну особистість студента.

Педагогічний діагноз, як компонент педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва, має свою *якість*, що виявляється в його правильності (адекватність реальному стану обстежуваного об'єкта або явища і конкретним умовам надання допомоги), своєчасності (швидкість і оперативність) та комунікативній цінності (передача результатів діагностування об'єкту діагностики з метою профілактики, корекції) [428, с.42].

Для запобігання помилок у формулюванні діагнозу необхідно виконувати низку рекомендацій: проведення діагностування передбачає дотримання вимог інструкцій; при проведенні діагностування необхідно виключити елемент несподіванки для запобігання тривожності й інших емоцій, що заважають спокійному проведенню обстеження; формулювання діагнозу має ґрунтуватися на критичному і обережному тлумаченні даних; використовувати дані, отримані з різних джерел.

*П'ятий компонент – об'єкти педагогічної діагностики* якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва. Зазвичай, об'єктами дослідження в педагогіці є процеси, що визначають стан розвитку психологічних, соціальних, професійних характеристик особистості, а також перебігу освітнього процесу та його керівництва. Проведення діагностичної діяльності спрямовано на суб'єктів освітнього процесу (студентів, студентські групи) з метою визначення їхніх станів та результатів навчання. Результати діагностування мають визначальне значення для прийняття викладачами, кураторами, керівним складом рішень з корекції освітнього процесу, впливають на вибір форм, технологій, методів, прийомів навчання та виховання, а отже, на весь освітній процес. Тож, об'єктами педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва є: студенти та студентські групи (особистісні об'єкти) та якість освітнього процесу (процесуальний об'єкт).

*Шостий компонент – суб'єкти педагогічної діагностики*, до яких відносимо: викладачів, кураторів навчальних груп, керівників кафедр, декана факультету, заступників декана, завідувачів кабінетами, секретарів кафедр, які здійснюють контроль освітнього процесу та контроль за діяльністю факультету.

Зауважимо, що результати проведеного дослідження та практика діяльності факультету мистецтв свідчить, що застосування діагностування, особливо психологічного напрямку частіше відбувається як особистісна ініціатива викладачів психолого-педагогічних дисциплін, оскільки є трудомістким та спричинює труднощі як суб'єктивного, так і об'єктивного характеру.

Уважаємо, що для ефективного функціонування системи педагогічної діагностики в межах освітнього процесу факультету мистецтв університету необхідним є створення «Діагностичної психолого-педагогічної лабораторії» факультету, що може бути суб'єктом педагогічної діагностики. Психолого-педагогічна лабораторія має охоплювати: кураторів навчальних груп, викладачів кафедр гуманітарної та професійно-педагогічної підготовки (психологи та педагоги), заступників деканів із виховної та навчальної роботи (які здійснюють контроль навчання та виховання студентів), психолога з «Психологічної служби» університету, а також співробітників для внесення та зберігання діагностичної



інформації. Проведення діагностичною психолого-педагогічною лабораторією факультету комплексного діагностичного обстеження студентів і студентських груп має на меті виявлення та аналіз випереджальної інформації про стан суб'єктів освітнього процесу, перебіг процесу навчання.

Схарактеризовані компоненти педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва взаємопов'язані і взаємозалежні, їх зв'язки виявляються у *функціональних компонентах*.

*Проектувальний компонент* припускає визначення цілей (підцілей – завдань) і місця педагогічного діагностування в освітньому процесі, вибір або розробку оптимальних методів і засобів. Розглянемо *завдання* як один з функціональних компонентів педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва. Завдання діагностичної діяльності полягають в отриманні своєчасної інформації про індивідуально-особистісні особливості студентів, сформованість компетенцій і «розкривають мету діяльності, яка визначена в певних умовах і потребує для досягнення застосування адекватних засобів» [549, с.143].

Завдання педагогічної діагностики пов'язані з завданнями професійної підготовки студентів, а, отже структура і зміст діагностичних завдань мають сприяти вирішенню завдань навчання, виховання, розвитку студентів і відповідати цілям і завданням етапів навчання. Утрудненням під час визначення завдань діагностування є конкретність їх формулювання. Розглянемо структуру завдань педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва.

*Завдання отримання психолого-педагогічної інформації* спрямовані на одержання характеристик суб'єктів освітнього процесу і порівняння кінцевих результатів діагностування із заданою темою заняття, метою курсу, стандартом. У цю групу входять такі підзавдання: дискретне або цілісне вивчення об'єктів діагностування; визначення значущості інформації.

*Завдання обробки і аналізу діагностичного матеріалу* включають такі підзавдання: попередня оперативна обробка зібраної інформації; обробка результатів; визначення значущості інформації; проведення об'єктивного і всебічного аналізу результатів діагностування; постановка педагогічного діагнозу.

*Завдання інтерпретації діагностичної інформації* для зміни і корекції освітньої діяльності викладача і студента включають: здійснення педагогічного прогнозу; психолого-педагогічний вплив за результатами діагностування; забезпечення ефективної корекції освітнього процесу і діяльності його суб'єктів; визначення ефективності проведення корекційних заходів за результатами повторного діагностування; за необхідністю, внесення корективів у процес діагностування.

*Завдання з накопичення та зберігання* діагностичної інформації включають такі підзавдання: систематизація отриманої інформації; організація зберігання діагностичної інформації для її подальшого застосування.

*Завдання, пов'язані з перевіркою результатів діагностування*, повторюють цикл завдань отримання інформації.

Досягнення намічених результатів у процесі вирішення завдань педагогічної діагностики забезпечується реалізацією її *функцій*, що визначають стосунки суб'єктів і взаємодію явищ у межах освітнього процесу. Аналіз наукових досліджень показує, що значна частина науковців (В. Бондар [93], В. Лозова [346], В. Максимов [365], В. Огнев'юк [315] та ін.) розглядають педагогічну діагностику як складову педагогічного контролю, а, отже, і усі функції педагогічного контролю (контролююча, навчальна, діагностико-керуюча, стимулюючо-мотиваційна, розвивальна, виховна) [471] розглядаються і як функції педагогічної діагностики. У дослідженнях, присвячених педагогічному діагностуванню (Б. Бітінас [170], В. Загвязинський [228], А. Кочетов [503], В. Максимов [365]) підкреслюються його навчальна, виховна і розвивальна функції. Провідною функцією педагогічної діагностики дослідники вважають (Б. Бітінас [170], К. Інгенкамп [254], В. Максимов [365], А. Кочетов [503], І. Підласий [521]) функцію зворотного зв'язку.

Таким чином, основними функціями педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва є:

– *виховна, навчальна та розвивальна* функції спрямовані на інтенсифікацію якості професійної підготовки студентів та сприяють досягненню мети вищої музично-педагогічної освіти – якісної освіти майбутніх учителів музичного

мистецтва;

– *функція зворотного зв'язку* пов'язана з забезпеченням надійного зворотного зв'язку між потоками переданої і засвоюваної інформації в процесі навчання. Вона надає інформацію про якість запровадження діагностичного інструментарію, що полягає в отриманні своєчасної інформації про результати перебігу освітнього процесу, його корекції, на основі яких проводиться оцінка ефективності педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва;

– *розпізнавальна функція*, що передбачає отримання об'єктивної, всебічної інформації про стан освітнього процесу на факультеті мистецтв, визначення стану об'єктів діагностування (студентів, студентських груп), відповідності рівня навченості, сформованості компетенцій заданим критеріям, параметрам (вимогам до модульного контролю, темам, окремим дисциплінам);

– *інформаційна функція* – донесення до суб'єктів освітнього процесу результатів діагностування та їх пояснення;

– завдяки *контрольній функції* результати діагностичної діяльності підтверджують або спростовують відповідність об'єктів діагностування заданим критеріям, параметрам, стандарту;

– *інтеграційна функція* дає можливість визначити характеристики об'єктів діагностування як цілісності;

– *стимулювальна функція* спрямовує на усунення недоліків у навчанні, активізує самопроцеси, стимулює інтерес до виконання певного виду навчальної діяльності;

– *формувальна функція* спрямована на формування умінь та навичок, компетенцій студентів, формування соціально-професійної компетентності випускників;

– *прогностична функція* передбачає прийняття прогнозу можливого розвитку об'єкту діагностування, що визначається на основі проведеного аналізу результатів діагностування;

– *керівна функція* передбачає своєчасні та адекватні дії суб'єктів діагностування з організації та проведення корекційних заходів для удосконалення освітнього

процесу.

*Конструктивний компонент* зумовлює добір змісту інформації, що діагностується, та пов'язаний з розробкою тестів. Добір змісту інформації, що діагностується, представляє концептуальну валідність дидактичного тесту. Створення професійно розробленого дидактичного тесту передбачає аналіз стандарту, навчальних і робочих програм, теоретичних установок авторів підручників і посібників та ґрунтується на методологічних і методичних установках їхніх авторів. Концептуальна валідність дидактичного тесту відбиває уяву авторів тесту про те, що в навчальному матеріалі є більш значущим, які розділи, теми, навчальні елементи заслуговують у викладі і поясненні більшої або меншої уваги, які знання мають бути закріплені особливо міцно, а які мають бути «інформаційним полем». У тесті це виявляється у співвіднесенні тестових завдань до груп основних і допоміжних, у їх композиції, у запропонованих системах оцінювання, у виборі еталонних відповідей або критеріїв правильності відповідей на відкриті запитання.

Конструктивний компонент системи педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає, також, добір індивідуально-психологічних особливостей, здібностей та якостей студентів, міжособистісних стосунків, що підлягають діагностуванню. Цей компонент педагогічної діагностики відповідає за вибір методів та методик діагностування, визначення критеріїв та показників його об'єктів.

*Організаційний компонент* передбачає організацію оптимальної взаємодії учасників освітнього процесу під час діагностування відповідно до принципів діагностики, у нашому випадку, спрямованих на якість освіти майбутніх учителів музичного мистецтва.

До основних форм організації педагогічного діагностування на факультетах мистецтв університетів, що забезпечують зворотній зв'язок між студентом і викладачем [346, с.374-378], [650, с.137], [365, с.250-264], варто віднести: усне опитування (доповідь, рецензування відповідей, семінари-дискусії тощо), письмовий контроль (відповіді на запитання, розв'язання задач, виконання вправ, графічних робіт, написання рефератів, фіксованих повідомлень тощо), модульний контроль,

концерті виступи на конкурсах, профорієнтаційних та інших концертах; педагогічний експеримент, аналіз документів, колоквиуми, семінари, курсові, практичні роботи, звіти з педагогічної практики, самодіагностування студентів, заліки та іспити.

*Комунікативний компонент* показує взаємовідносини викладача зі студентами на основі індивідуально-диференційованого підходу у здійсненні діагностування й припускає організацію цілеспрямованої взаємодії суб'єктів освітнього процесу. Як було показано раніше, рівень розвитку вищої освіти вимагає встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин між студентами і викладачами, заснованими на концепції співробітництва [О. Антонова [39], О. Леонова [338], А. Цимбалару [698], І. Шендрік [719] та ін.]. Завданням викладача є здійснення педагогічного супроводу індивідуальної траєкторії навчання студентів і підтримки у навчально-пізнавальній діяльності з метою підвищення її якості.

*Гностичний компонент* передбачає аналіз, само- та взаємоаналіз діяльності студентів під час проведення діагностування та самодіагностування, визначення об'єктів корекції й стратегії навчальної діяльності. У психологічній структурі діяльності вчителя Н. Кузьміна виділяє гностичний компонент – гностичну діяльність, що виявляється у діагностуванні, врахуванні і оцінюванні самостійної діяльності учнів, а також проектуванні на цій основі системи подальшої роботи [323, с. 22]. Гностична діяльність містить вміння, що забезпечують вивчення змісту і способів впливу на інших людей; вікових і індивідуально-типологічних особливостей цих людей; особливостей процесу і результатів власної діяльності, її позитивних якостей та недоліків [323].

Отже, на етапі підведення підсумків діагностування, коли викладач аналізує отримані результати, зіставляє їх із поставленими цілями й завданнями навчання, діяльність студента також може бути спрямована на перевірку відповідності виконаних завдань із заданими критеріями. Це дасть йому можливість проаналізувати й зрозуміти успішність або неуспішність власної навчальної діяльності, а також визначити її стратегію у майбутньому.

*Рефлексивний компонент.* Таким чином, виявляється суб'єкт-суб'єктна

спрямованість педагогічної діагностики на факультетах мистецтв, оскільки носієм коригувальної діяльності стає не лише викладач, але й студент, який бере участь у процесі визначення власних об'єктів корекції. Його участь у процесі діагностування дає орієнтири викладачеві для спрямування навчання відповідно до рівня навченості майбутнього фахівця. Педагогічна діагностика стає засобом управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів. Надаючи інформацію про її результати, коригуючи процес отримання знань, викладач допомагає в оцінюванні власних результатів, визначенні критеріїв їх оцінювання, що забезпечує формування, розвиток і актуалізацію навичок самодіагностування. У результаті цього, мета і завдання педагогічної діагностики стають особистісно значущими для кожного студента, що забезпечує якість їхньої освіти.

Отже, було визначено і розглянуто основні компоненти педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва, що логічно підводить до обґрунтування системи педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва.

#### **4.3. Обґрунтування системи педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах університету**

Обґрунтування системи педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва має урахувати: постановку й вирішення специфічних цілей і завдань педагогічної діагностики (одержання інформації, обробка та інтерпретація результатів, зберігання діагностичної інформації тощо); органічного включення в систему реалізації цілей системи «освітній процес» факультету мистецтв університету (отримання знань, формування умінь, компетенцій тощо).

Ураховуючи те, що педагогічна діагностика є складним органічним компонентом будь-якої системи освіти, необхідно застосовувати для її проектування теоретичні положення теорії систем.

Система (від гр. *systema* – ціле, складене з частин; поєднання) – це безліч

елементів, які перебувають у відносинах і взаємозв'язках один з одним, що утворюють певну цілісність, єдність [462]. Поняття «система» визначається також як «певний порядок у розташуванні і зв'язку між діями; форма організації чогонебудь; щось ціле, що представляє собою єдність закономірно розташованих частин, що перебувають у взаємному зв'язку; ... те, що стало нормальним, звичайним, регулярним (розм.)» [461,с.420]. У цьому визначенні розкривається закономірний характер структури (співвідпорядкованості) компонентів системи. На думку В. Афанасьєва, система – це цілісне утворення, що має нові якісні характеристики, які не належать до утворюючих її компонентів та привертає увагу до нових якісних характеристик цих компонентів [49, с.58]. Дослідження науковця [49] дозволяють визначити основні загальні ознаки системи:

– наявність *складених* компонентів, частин, з яких утворюється система, що мають основні властивості даної системи та межу подільності, мінімально припустиме число якої – два;

– наявність *структури*, певних взаємозв'язків і відносин між компонентами, за яких зміна одного призводить до зміни інших. Зв'язки існують між окремими компонентами і між компонентом і всією системою в цілому;

– наявність *інтегративних якостей*, тобто таких якостей, яких не має жоден з окремо взятих компонентів, що утворюють систему;

– наявність функціональних характеристик системи в цілому і окремих її компонентів;

– наявність *мети*, тому що кожна система створюється для досягнення певної мети, у зв'язку із чим, функції її компонентів мають відповідати меті і функціям всієї системи;

– наявність *комунікативних властивостей*, що виявляються як у взаємодії із зовнішнім середовищем, так і у взаємодії даної системи із системами нижчого або вищого порядку;

– наявність *історичності*, що розуміється як наступність, зв'язок минулого, сьогодення і майбутнього як у системі, так і в її компонентах.

Визначення поняття «система» дозволяє констатувати, що вона є цілісним утворенням, складеним із компонентів, однак властивості системи не повторюють їх властивості. Цілісність і динамічний характер становлення системи визнаються сучасною наукою в якості її провідних характеристик. Водночас, цілісність компонентів призводить до появи нових властивостей і закономірностей, що є інтегральними. Зазвичай, властивості компонента виявляються саме у взаємозв'язках із цілим, контекстом.

На основі концептуальних положень дослідження та наукових підходів для теоретичного обґрунтування системи педагогічної діагностики у якості *гіпотези дослідження* було висунуто припущення про те, що якість освіти майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах університету забезпечується, якщо теоретично обґрунтовано й експериментальної впроваджено систему педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва, що включає такі блоки: цільовий, концептуальний, структурно-змістовий, процесуальний, результативний, визначено критерії її ефективності на процесуальному й особистісному рівнях.

Загальна гіпотеза конкретизована у *часткових гіпотезах*. Система педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва набуває ефективності, якщо:

–освітній процес факультету мистецтв університету набуває характеристик системи й об'єкту діагностування;

–обґрунтовано структуру соціально-професійної компетентності випускника як комплекс компетенцій/компетентностей, здійснено їх класифікацію, визначено професійні компетенції майбутнього вчителя музичного мистецтва як об'єкти діагностування;

–визначено компоненти педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах освітнього процесу університету;

–розроблено організаційно-методичне забезпечення для діагностування якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва.



Система педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва складається з п'яти блоків: цільового, концептуального, структурно-змістового, процесуального, результативного (див. Рис. 4.2.).

*Перший блок – цільовий*, що поєднує мету, завдання і функції системи педагогічної діагностики. В системі педагогічної діагностики якість мети проведення діагностичних процедур є центральною складовою, яка визначає і регулює всі сторони ефективності діагностичного впливу на якість освіти майбутніх учителів музичного мистецтва. Метою системи педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва є реалізація ефективного функціонування системи, що припускає поєднання й інтеграцію концептуального, структурно-змістового, процесуального, результативного блоків для позитивного впливу на якість освіти майбутніх учителів музичного мистецтва.

Зазначимо, що цілі існують на всіх рівнях дії системи і утворюють певну ієрархію. Відповідно до визначення об'єктів діагностичної діяльності цілі педагогічної діагностики поділяються на *особистісні* та *процесуальні*, що відповідають заказу суспільства на підготовку компетентного вчителя музичного мистецтва і виявляються у сформованій соціально-професійній компетентності випускника. Діагностичність цілей процесуального плану, що описують бажаний результат освіти майбутніх учителів музичного мистецтва виявляється у фактичному їх декларуванні у ДС ВОУ. *Другий рівень цілей* процесуального плану встановлюється вишем та спрямовується на досягнення характеристик діяльності фахівця, що визначаються його професійною діяльністю. *Особистісні цілі* характеризують діяльність студента, що відбувається на заняттях, під час практики, самостійної роботи, тобто спеціально організованої професійної підготовки. Зазначимо, що вони мають корегувати та розвивати цілі другого рівня процесуального плану, встановлені вишем. Це означає, що в ході засвоєння освітньо-професійної програми студент може визначити та зреалізувати свій образ фахівця в межах ДС ВОУ та навчальної програми дисципліни. Свій вплив на особистісні цілі студентів має діяльність викладача, що корегує цілі університетського рівня з урахуванням рівня освіти студента, результатів

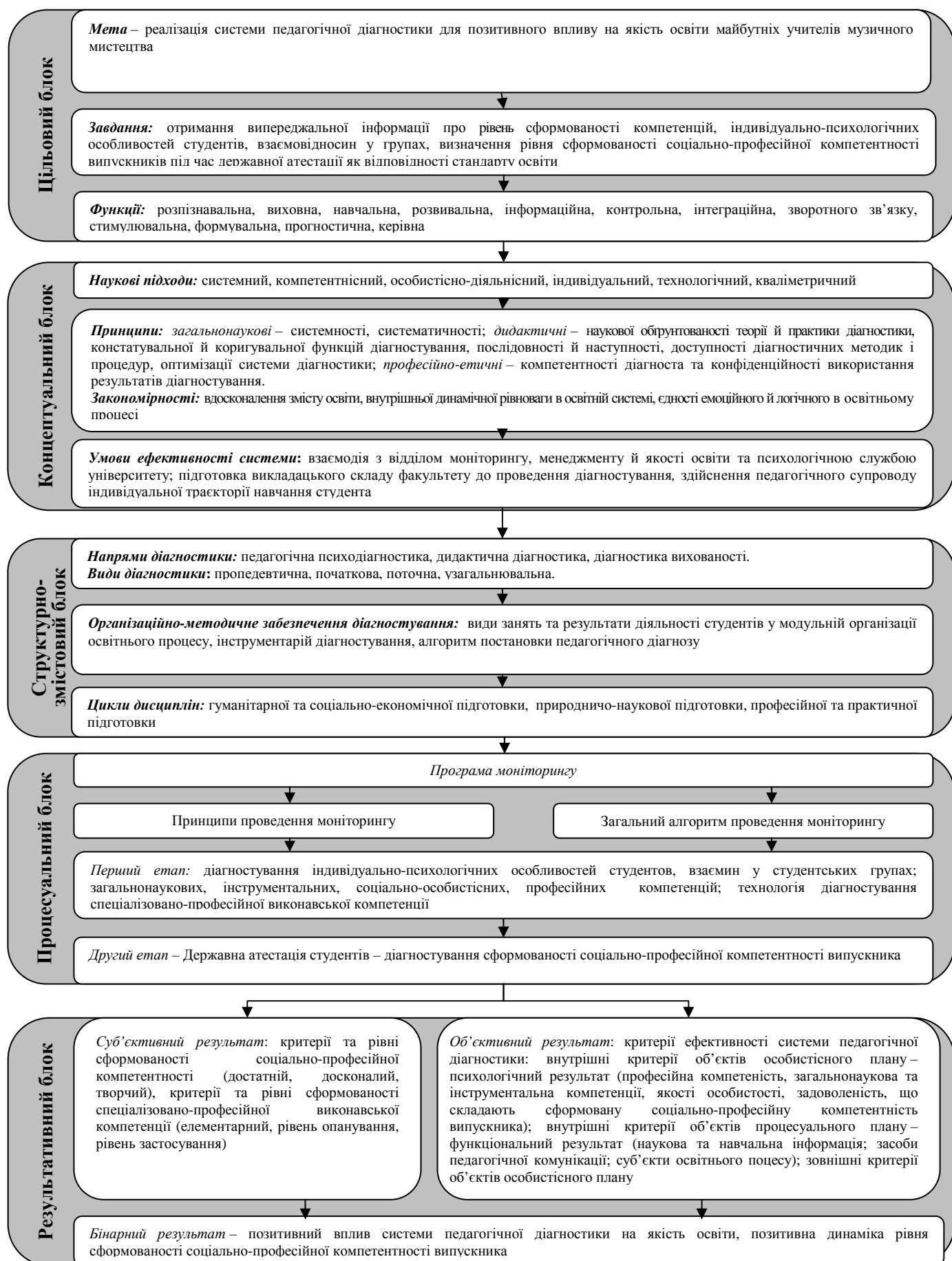


Рис. 4.2. Система педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва

діагностування його індивідуально-психологічних особливостей, рівня розвитку музичних здібностей тощо. Цілі особистісного плану виявляються в суб'єктивному результаті сформованості комплексу компетенцій студента і соціально-професійної компетентності випускника.

Завдання і функції педагогічної діагностики визначено у попередньому підрозділі.

*Другий блок – концептуальний*, що охоплює наукові підходи, принципи, закономірності і умови ефективності системи педагогічної діагностики. Перші три компоненти були описані попередньо (підрозділи 2.3 і 4.1), розглянемо умови ефективності системи педагогічної діагностики.

Теоретичними і дослідно-пошуковими шляхами було визначено *умови ефективності системи педагогічної діагностики* якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва. Виявлені умови враховують призначення і зміст діяльності суб'єктів навчання, соціальне замовлення суспільства на підготовку компетентного фахівця – вчителя музичного мистецтва. Під такими умовами ми розуміємо якусь сукупність сприятливих факторів, що мають бути створені і функціонувати на факультеті мистецтв та впливати на якість навчальної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, на результати діагностування.

*До внутрішніх умов* відносяться ієрархічно вибудовані умови: на рівні факультету – взаємодія з відділом моніторингу, менеджменту й якості освіти і психологічною службою університету; створення єдиного освітнього середовища факультету; на рівні суб'єктів освітнього процесу – підготовка викладацького складу факультету до проведення діагностування і здійснення педагогічного супроводу індивідуальної траєкторії навчання студента. Зупинимось докладніше на аналізі виокремлених умов.

*Взаємодія з відділом моніторингу, менеджменту й якості освіти і психологічною службою університету* є однією з умов функціонування системи педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва як особливих й найбільш важливих суб'єктів педагогічної діагностики. Цілі і завдання системи педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного

мистецтва найбільш повно реалізуються у взаємодії з моніторинговою і психологічною службами університету. Об'єднання зусиль фахівців психолого-педагогічного профілю й керуючого складу факультету є перспективним і дієвим у плані ефективності проведення діагностування, впливу на якість освіти студентів і випускників.

Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва відбувається в умовах певної організації *освітнього простору факультету мистецтв*.

Освітній простір у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях (Б. Вульф [143], Н. Крилова [317], В. Петровський [510], А. Хуторський [692], І. Шендрік [719] та ін.) трактується як «існуюче в соціумі «місце», де суб'єктивно задається безліч відносин і взаємозв'язків, здійснюється спеціальна діяльність різних систем (державних, суспільних, змішаних) з розвитку індивіда та його соціалізації» [276, с. 63]. Сучасні українські дослідники (О. Антонова [39], Т. Туркот [668], А. Цимбалару [698] та ін.) роблять наголос на особистісному значенні «освітнього простору» для розвитку і саморозвитку особистості, як «педагогічному феномені зустрічі та взаємодії людини з оточуючими її елементами-носіями культури (освітнім середовищем), у результаті чого відбувається їх осмислення та пізнання» [698, с. 12]. Погоджуємося з О. Леоновою, яка зазначає, що весь спектр представлених визначень поняття «освітній простір» характеризується аспектною, яка не в змозі представити багатомірність можливих проявів людини та навколишньої дійсності [338, с. 39].

Термін «освітній простір» у педагогічній літературі також застосовується як синонім поняття «освітнє середовище». Ці поняття дуже близькі, однак – нетотожні. І. Шендрік з цього приводу зауважує, що поняття «освітній простір» та «освітнє середовище» різняться тим, що, по-перше, середовище характеризується статичністю, у той час як простір – динамічністю, оскільки формує та відображає елементи складної системи соціальних зв'язків закладу освіти. По-друге, на відміну від середовища, простір характеризується суб'єктивним сприйняттям. По-третє, середовище – це даність, а простір є результатом конструктивної діяльності. Отже,

«простір, ... виявляється в результаті освоєння суб'єктом цієї даності... для його виникнення необхідна спеціально організована специфічна людська діяльність» [719, с. 10].

З огляду розглянутої теми – умов ефективності системи педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва, інтерес представляє позиція О. Антонової, яка пов'язує освітній простір з успішністю розвитку обдарованості студентів у вищому педагогічному навчальному закладі, що забезпечуються низкою умов та врахуванням таких чинників: урахування спадкових даних; створення у ВНЗ розвивального середовища; організація цілеспрямованого виховного впливу; включення майбутніх учителів до педагогічної діяльності; вплив на розвиток емоційно-вольової сфери студентів; формування відповідної системи цінностей; розробка психологічного та методичного супроводу обдарованої особистості тощо [39, с.27].

Таким чином, освітній простір факультету мистецтв має «створювати умови і визначати пріоритети для навчальної, виховної, самоосвітньої діяльності (студента), реалізації індивідуальної освітньої траєкторії» [591, с. 232, 233]; «органічно включати до себе фізичний і психологічний простір кожного окремого студента й колективу в цілому, забезпечувати сполучення просторів і постійну можливість до саморозвитку особистих цінностей суб'єктів» [25, с. 96]. Ключовим моделюючим чинником освітнього простору факультету є мистецтво, оскільки є ефективним засобом комунікації; поліфункціональність мистецтва визначає цінність його методів для освіти; діючи на емоції й інтелект студента, мистецтво формує систему установок і особистісне ставлення до дійсності.

Створення єдиного освітнього простору факультету мистецтв є основою *педагогічного супроводу індивідуальної траєкторії навчання студента*, що передбачає створення такої взаємодії учасників, де кожний буде мати можливість обговорювати свої думки, проблеми, особистісні потреби в атмосфері поважності, відкритості і підтримки.

Етимологічно поняття *супровід* близький таким поняттям, як сприяння, спільне пересування, допомога одній людині іншій в подоланні труднощів

[622, с.121]. Супроводжувати – це проходити з ким-небудь частину його шляху як супутник або провідник. Багато дослідників зазначають, що успішно організований супровід відкриває перспективи особистісного зростання, допомагає людині увійти у ту «зону розвитку», яка їй поки ще недоступна [202, с. 5, 6].

У педагогіці супровід розуміється як діяльність, що забезпечує створення умов для прийняття суб'єктом розвитку оптимальних рішень у різних ситуаціях життєвого вибору (Є. Казакова, А. Тряпіцина) і є технологію вирішення проблем розвитку того, хто навчається.

Уся різноманітність стратегій перетворювального впливу педагогічного супроводу розподіляється за такою умовною шкалою.

*Кваліфіковане втручання* виявляється у суб'єкт-об'єктних відносинах, що вибудовуються на основі авторитету викладача, який краще знає, що для студента добре, й активно на нього впливає. Ця стратегія найбільш плідна на початковому етапі супроводу, коли викладач допомагає студентові навчитися взаємодіяти з навколишнім, новим для нього середовищем («розширення соціального радіусу» Є. Еріксон [423]), увійти до професійно орієнтованого процесу навчання.

Найбільш плідним на факультетах мистецтв вважаємо *співробітництво і підтримку*. Для першого характерне прагнення викладача бачити світ очима студента й допомогти йому все необхідне зробити самому, де застосовується наведення студента на ту або іншу думку, пропонується здійснити експеримент, зробити пробні дії, здійснюється допомога в усвідомленні власних вчинків, помилок, успіхів. *Підтримка* полягає в тому, що викладач мінімально, в основному морально, підтримує студента: зміцнює його віру у свої сили, спрямовує і підказує, радіє успіхам.

Результатами педагогічного супроводу стає входження студента в єдиний освітній простір факультету. Ще однією характеристикою супроводу стає його нова якість – *адаптивність*, здатність самостійно досягати відносної рівноваги у відносинах із собою і оточуючими у нових умовах навчання. Такий результат досягається в процесі взаємодії всіх *суб'єктів* освітнього простору факультету мистецтв: студентів, викладачів, завідувачів кафедр, декана, заступників декана.

Реалізація педагогічного супроводу на музично-інструментальних та

вокально-хорових дисциплінах дозволяє оптимально визначити *індивідуальну траєкторію навчання студента*, що забезпечує виявлення і розвиток творчої індивідуальності майбутнього вчителя музики, формування в нього неповторної технології педагогічної діяльності. Принцип індивідуальної траєкторії розвитку полягає в забезпеченні максимальної волі її учасникам, створенні ситуації співтворчості за допомогою пристосування форм, методів і змістової основи підготовки до індивідуальних особливостей студента. Отже, визначення індивідуальної траєкторії навчання студента враховує не тільки шляхи його професійного, індивідуального, виконавського розвитку, а й загальномузичних, художньо-естетичних і особистісних потреб, як цілісної особистості.

Кожний викладач здійснює в процесі супроводу індивідуальної навчальної траєкторії діагностування, результати якого є основою для постановки цілей розвитку студента; відбору й застосування методичних засобів; аналізу проміжних і кінцевих результатів, що дають можливість корегувати процес навчання. Діагностичний висновок, як правило, складається на основі інформації, отриманої під час спостереження, бесіди, тестів, анкет, опитувачів й інших діагностичних методик.

*Підготовка викладацького складу факультету до проведення діагностування.* Проведення педагогічного діагностування на факультеті мистецтв потребує від викладацького складу умінь і навичок психолого-педагогічного діагностування, для своєчасного виявлення недоліків у навчанні, цілеспрямованого дослідження індивідуальних особливостей студентів, визначенню змісту і характеру психолого-педагогічного впливу, перебігу освітнього процесу в цілому. Ефективність системи педагогічної діагностики залежить від особистості викладача, як головного су'єкта проведення діагностування. Від його особистісних якостей, психологічного настрою, знань, умінь і навичок, психолого-педагогічної та діагностичної компетентностей залежить якість проведення діагностування, визначення його мети, задач, інструментарію і результати. Це потребує постійного самовдосконалення викладачів, формування умінь застосовувати результати сучасних досліджень педагогіки, психології, соціології, філософії, фізіології для вивчення особистості і

групи, умінь застосовувати інструментарій педагогічної діагностики, проводити педагогічне діагностування за різними напрямками і видами, умінь керувати освітнім процесом, розробляти тести тощо. Від керівного складу факультету мистецтв залежить складання плану проведення педагогічного діагностування, його організація, підготовка колективу до діяльності з обробки і зберігання діагностичної інформації.

*Третій блок – структурно-змістовий* – включає: напрями і види діагностування, організаційно-методичне забезпечення і цикли дисциплін, на яких відбувається діагностування.

Напрями і види діагностування було обгрунтовано у попередньому підрозділі, організаційно-методичне забезпечення діагностування, до якого входять: види занять та результати діяльності студентів у модульній організації освітнього процесу, методи діагностування, буде розглянуто у наступному розділі.

Розглянемо цикли дисциплін, на яких відбувається діагностування.

Дисципліни *гуманітарної та соціально-економічної підготовки* є основою формування особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва. Вони надають знання з філософії як світогляду людини, сукупності поглядів на світ у цілому та ставлення людини до цього світу, в розумінні онтологічних, гносеологічних, аксіологічних і соціальних проблем буття; знання про соціально-політичні процеси, що відбувалися у минулому та відбуваються у сучасній Україні, їх об'єктивну зумовленість, взаємозв'язки та взаємозалежності; ознайомлюють студентів з основами сучасних підходів до історії національної культури, особливостями історичного розвитку української культури, її зв'язках з соціальними, політичними, цивілізаційними, побутовими, мистецькими явищами і процесами.

Дисципліни *природничо-наукової підготовки* є оптимальним поєднанням гуманітарної та природничо-математичної складових освіти, спрямовані на формування світоглядної, економічної, екологічної культури майбутніх фахівців. Природничо-наукова підготовка має забезпечити знання основних принципів і концепцій природознавства, що складають сучасну наукову картину світу;



формування вмінь і навичок застосування набутих знань; системного підходу в навчально-пізнавальній діяльності; цілісного погляду на навколишнє середовище.

Дисципліни професійної науково-предметної підготовки розглянуто у підрозділі 1.3 у зв'язку з визначенням загальнопрофесійних компетенцій майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Розглянемо найбільш значущі з точки зору нашого дослідження *цикли дисциплін* професійної науково-предметної підготовки, на яких буде впроваджена програму педагогічної діагностики спеціалізовано-професійної виконавської компетентності.

Згідно з рекомендованим переліком навчальних дисциплін підготовки бакалавра, до дисциплін професійної науково-предметної підготовки входять: методика музичного виховання, хоровий клас, хорове диригування, постановка голосу, основний музичний інструмент, додатковий музичний інструмент, оркестровий клас, гармонія, сольфеджіо, поліфонія, аналіз музичних творів, історія української музики, історія зарубіжної музики, народознавство та музичний фольклор України та дисципліни варіативної частини навчального плану, що визначає навчальний заклад. Рекомендовані дисципліни можна віднести до: музично-історичних (історія української музики, історія зарубіжної музики, народознавство та музичний фольклор України), музично-теоретичних (гармонія, сольфеджіо, поліфонія, аналіз музичних творів), музично-виконавських – музично-інструментальних та вокально-хорових (хоровий клас, оркестровий клас, хорове диригування, постановка голосу, основний музичний інструмент, додатковий музичний інструмент), музично-методичних (методика музичного виховання).

*Музично-історичні та музично-теоретичні дисципліни* надають студентам теоретичну підготовку, що припускає оволодіння основними музично-естетичними знаннями, з музичної теорії й історії музики й передбачає готовність до їх практичного застосування на музично-виконавських дисциплінах. Зазначимо, що останні дослідження вказують на істотні недоліки в підготовці студентів: теоретичні знання перебувають на рівні розрізнених відомостей, а положення педагогіки, психології, мистецтвознавства, музикознавства, методики викладання музики не

застосовуються на практиці на музично-виконавських дисциплінах; студенти не володіють необхідним розумінням зв'язків між окремими положеннями; поняття засвоюються на описовому рівні. Причинно-наслідкові зв'язки між теоретичною інформацією й практичним її застосуванням не реалізуються. Наявність цих недоліків, насамперед, пов'язано з певною будовою курсів основних музично-виконавських дисциплін, де недостатньо конкретизований взаємозв'язок знань і вмінь, що не сприяє взаємодії всіх видів музично-естетичних знань, що засвоєні студентом для тлумачення тексту музичного твору й самостійного створення його інтерпретаційної версії.

*Методична підготовка* передбачає знання змісту, принципів, методів, активних форм виховання й навчання дітей. Деякі студенти вже мають досвід спілкування з дітьми й до вивчення методики підходять з уявленням про свою майбутню професію. В процесі методичної підготовки вони уточнюють уявлення про мету, завдання, зміст професії «вчитель музичного мистецтва», про методи, що можуть привести їх до бажаних професійних результатів. Відбувається актуалізація положень загальної й вікової психології, педагогіки, музикознавства, естетики, засвоюються види діяльності, що мають музично-педагогічну спрямованість.

*Виконавську підготовку* студенти отримують на музично-виконавських дисциплінах, які можливо поділити на дисципліни *сольної та ансамблевої підготовки*. Дисципліни сольної виконавської підготовки (основний інструмент, диригування, постановка голосу) мають на меті формування музично-практичної готовності до виконання музичних творів на уроці, позакласному заході, концерті, на основі музично-естетичних знань та виконавських умінь та навичок, розвитку спеціальних здібностей тощо. Зміст сольної виконавської підготовки пов'язаний з засвоєнням основної освітньої програми. Основними формами вдосконалення сольної виконавської підготовки є: класні, кафедральні, факультетські, профорієнтаційні концерти, участь у музичних конкурсах, фестивалях тощо.

*Блок дисциплін ансамблевої виконавської підготовки* (хоровий клас, оркестровий клас, концертмейстерський клас, камерний ансамбль, фортепіанний ансамбль), має свою специфіку (підрозділ 1.3). Аналіз навчальних планів

факультетів мистецтв свідчить, що до варіативної частини вводять дисципліни: концертмейстерський клас, камерний ансамбль, тощо, що свідчить про особливу увагу до сформованості умінь та навичок ансамблевого виконавства. Майбутні вчителі музичного мистецтва мають знати закономірності виконання сольної й супровідної партій, трактовки партій як складових колективно створюваного музичного образу. Заняття з дисциплін ансамблевої виконавської підготовки мають виховувати чуйне ставлення до партнера, уміння встановлювати динамічний баланс у співвідношенні ансамблевих партій, знаходити компроміс у спільній творчій діяльності, володіти етикою професійної поведінки, що в професійній діяльності вчителя музичного мистецтва виявляється в умінні акомпанувати собі й іншим, солісту, хору, вокальному ансамблю, бути учасником інструментального або вокального ансамблю, що сприяє налагодженню ефективної взаємодії, рефлексії власної діяльності, синтезу знань та умінь. Опанування змістом означених циклів дисциплін поєднує теоретичну, методичну й виконавську підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва.

Реалізація можливості перевірити достатність і сформованість своїх знань і вмінь, спеціалізовано-професійних компетенцій відбувається під час практики.

*Практична підготовка* поділяється на виробничу та навчальну й поєднує педагогічну практику в школі, в дитячому оздоровчому таборі, безперервну педагогічну практику та табірний збір. У процесі практики в студентів мають бути сформовані такі професійні вміння та навички: спостерігати, аналізувати, здійснювати педагогічну діяльність; аналізувати зміст та перебіг занять; планувати уроки й розробляти конспекти уроків музичного мистецтва та художньо-естетичного циклу; вміти реалізувати тему уроку, обґрунтовано запроваджувати ефективні методи, засоби навчання та виховання; визначати результати засвоєння учнями програмного матеріалу, рівень їхнього розвитку; проводити роботу з розвитку пізнавальної активності, інтересів та потреб учнів; самостійно обирати й застосовувати ТЗН, наочність, розробляти дидактичні матеріали; раціонально розподіляти час уроку; проводити самоаналіз, самооцінку, корекцію власної діяльності; розвивати в учнів чинники розуміння музичного мистецтва та художньої

культури на основі емоційного сприймання та осмислення програмного матеріалу тощо.

Також, практична підготовка включає види музично-виконавської діяльності, що мають навчально-методичний характер і безпосередньо орієнтують студентів на опанування професійною діяльністю (концерти-лекції за різними музичними темами, виконання творів зі шкільної програми для слухання музики).

*Четвертий – процесуальний блок* – показує процес діагностування індивідуально-психологічних особливостей студентів та взаємовідносин у студентських групах, соціально-особистісної, загальнонаукової, інструментальної, загальнопрофесійної компетенцій; технологію педагогічного діагностування спеціалізовано-професійних виконавських компетенцій; програму моніторингу індивідуально-психологічних особливостей і взаємовідносин у студентських групах, сформованості компетенцій. Блок уключає принципи і загальний алгоритм проведення моніторингу; діагностування соціально-професійної компетентності випускників під час державної атестації.

Розглянемо *моніторинг*, як неперервне діагностування якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва, його принципи та алгоритм. Термін «моніторинг» походить від латинського слова *monitor* – той, що нагадує, повчає, в сучасній мові означає спостереження, оцінку і прогнозування стану навколишнього середовища у зв'язку з господарською діяльністю людини [622, с. 15]. В останні роки цей термін стає синонімом понять «систематичне спостереження», «оперативне спостереження». Т. Лукіна виділяє такі види моніторингу, як: «педагогічний (дидактичний, виховний, освітній), психологічний, соціологічний, медичний, статистичний, ресурсний, кадровий, управлінський» [353, с. 43]. Соціологічний моніторинг спрямований на тривале спостереження за відібраними критеріями соціальних процесів; психологічний – встановлює тенденції й закономірності психічного розвитку школярів різного віку; педагогічний моніторинг є відносно новим явищем і представляє тривале спостереження за об'єктами або явищами педагогічної дійсності. У психолого-педагогічній літературі моніторинг визначається як:

– постійне спостереження за яким-небудь процесом з метою виявлення його відповідності бажаному результату або первісним припущенням [451, с.473];

– система організації збору, зберігання, обробки і поширення інформації про діяльність педагогічної системи, що забезпечує безперервне спостереження за її станом і прогнозуванням її розвитку [533, с.228];

– сукупність безперервних контролюючих дій, що дозволяють спостерігати й корегувати за необхідністю просування учня від незнання до знання [725, с.10];

– «системну діагностику якісних і кількісних характеристик ефективності функціонування і тенденцій саморозвитку освітньої системи, включаючи її мету, зміст, форми, методи, дидактичні й технічні засоби, умови й результати навчання, виховання й саморозвитку особистості й колективу» [568, с. 259] тощо. Отже, проблемне поле педагогічного моніторингу значно ширше, ніж традиційної оцінки знань, умінь, особистісних якостей студента. У межах виробничого підходу до оцінювання якості освіти, де її результат трактується як задоволення освітніх потреб держави, роботодавців, студентів та їх сімей є три варіанти оцінювання якості освіти: моніторинг, організація інформаційної системи реагування, застосування «системи кредитів» [242, с. 31]. В. Лунячек вважає, що моніторинг є технологією визначення якості освіти [354, с. 141]. Погоджуємося з цією думкою та беремо це визначення за основу в своєму дослідженні, де моніторинг є формою організації діагностування, а його застосування дозволяє відстежити всі виділені компоненти якості системи «освітній процес» факультету мистецтв, найбільш повно, об'єктивно і вірогідно оцінити рівень сформованості компетенцій.

Моніторинг, як неперервна педагогічна діагностика якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва, має реалізуватися на основі таких *принципів*, як-от:

– *суб'єкт-суб'єктних відносин*, що забезпечують діалогічні взаємовідносини професорсько-викладацького складу, представників відділу моніторингу, менеджменту й якості освіти та психологічної служби університету і студентів як суб'єктів освітнього процесу;

– *доцільності*, що забезпечує досягнення мети – високої якості підготовки студентів та освіти випускників, завдяки проведенню поетапного педагогічного

діагностування, оцінювання, оскільки кожний невеликий «крок» легше корегувати;

–*технологічності*, що забезпечує проведення діагностичних та кваліметричних процедур за певним алгоритмом;

–*наступності формування компетенцій*, що акумулює позитивні результати формування окремих компетенцій та їх складників (перехід до більш високого рівня навченості, рівні ціннісних орієнтацій тощо) і сприяє накопиченню фактів для аналізу і прогнозування компетентнісного розвитку особистості студента;

–*координації модульності навчання і діагностування*, що створює умови для погодженої послідовності дій усіх суб'єктів освітнього процесу, здійснення взаємної поінформованості, врахування альтернативних підходів до формування компетенцій;

–*мотивації успіхом* учасників освітнього процесу, що полягає в оптимальному впливі на мотиваційну сферу. Ситуація успіху формується викладачем за допомогою методичних засобів, стилів спілкування і забезпечується поетапним фіксуванням позитивного результату. Позитивне підкріплення успіхів надає студентові впевненість у вирішенні складніших завдань діяльності, сприяє формуванню компетенцій;

–*етичності*, що передбачає не використання процесу й результатів оцінювання як засобів адміністративного або іншого тиску на викладачів та студентів.

На основі аналізу літератури за проблемою (Т. Лукіна [353], В. Лунячек [354],) було визначено *загальний алгоритм проведення моніторингу* як неперервної педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва, що передбачає:

–визначення критеріїв, за якими буде відбуватися оцінювання якості навчальних досягнень;

–вибір показників, за якими оцінюватиметься кожний критерій;

–визначення рівня для кожного показника;

–визначення інструментарію, за допомогою якого буде здійснюватися оцінка показників;

–збір даних;

- оцінку отриманої інформації;
- оцінку проведених заходів.

Цей алгоритм є ефективною системою дій, оскільки результати педагогічної діагностики впливають не лише на якість освітнього процесу та його результат, але й на вдосконалення самого моніторингу, оскільки в процесі кожного циклу алгоритму усуваються недоліки попереднього, з'являються нові критерії, завдяки яким оцінка ефективності системи педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва стає більш повною.

Моніторинг має проводитися *на різних рівнях*: індивідуальному, груповому й загальнофакультетському. Діагностичний інструментарій моніторингу охоплює: анкети для викладачів, студентів і адміністрації факультету, тестові завдання, тести, опитувальники, навчальну документацію (екзаменаційні відомості), особисті індивідуальні плани викладачів, продукти самостійної діяльності студентів тощо. Інструментом для оброблення результатів моніторингу є комп'ютер і програмне забезпечення для оброблення отриманих даних.

Розглянемо положення, що є основою діагностування компетенцій, індивідуально-психологічних особливостей та відносин у студентських групах.

У межах напряму *педагогічної психодіагностики* в якості головної мети була визначено глибокий і всебічний аналіз і оцінку індивідуально-психологічних особливостей студентів, відносин у навчальних групах для підвищення якості освіти, рівня особистісного розвитку студентів, визначення індивідуальної траєкторії навчання на основі отриманих діагностичних даних.

Проведення педагогічної психодіагностики відбувається на різних етапах освітнього процесу. Низку наукових досліджень присвячено розгляду цього питання (М. Акімова [15]; Н. Тализіна [656]; В. Шадриков [709]; А. Шмельов [728] та ін.) Пріоритетним ми вважаємо отримані в результаті теоретичного аналізу позиції розвитку особистості студентів у різні періоди навчання, визначені Є. Зеєром: *адаптації, інтенсифікації, ідентифікації* [238, с.223].

Перший курс навчання є вирішальним для адаптації першокурсника до нових умов. Це процес активного пристосування до нових умов навчання та

життєдіяльності – форм занять, методик викладання, середовища проживання, однокурсників і викладачів. Етап адаптації спрямований на формування самоставлення студента. Навчання на другому-третьому курсах (етап інтенсифікації) пов'язане з активним формуванням професійної самосвідомості студента. На цьому етапі у процесі цілеспрямованого навчання відбувається професійне самовизначення особистості, формується ставлення до себе як до суб'єкта професійної діяльності, стає більш стійкою професійна спрямованість, формується система ціннісних орієнтацій, відбувається трансформація пізнавальної мотивації до навчання в професійну. На цьому етапі важливою є активна участь студента в професійно спрямованій діяльності, наявність професійного середовища спілкування. Результативність професійної підготовки на 4 курсі визначається активізацією самостійної навчальної діяльності студента та розвитком його самосвідомості, що відповідає сучасним вимогам особистісно-діяльнісного підходу та індивідуалізації освітнього процесу. Самосвідомість виявляється в аналізі й переосмисленні власного досвіду, в виході особистості за його межі, у рефлексії своїх поглядів, уявлень та їх зміні. На етапі ідентифікації (випускний 4 курс) здійснюється моделювання свого професійного майбутнього. Є. Зеєр зазначає, що розвиток професійно орієнтованої структури особистості, ускладнення її компонентів забезпечує професійну мобільність, продуктивність професійної діяльності й підвищення кваліфікації професіонала [238, с. 56].

Відповідно до визначених рівнів якості освітнього процесу факультету мистецтв (потенційний, процесуальний, результативний) та визначених Є.Зеєром ключових позицій розвитку особистості студента в різні періоди навчання, специфіка причин, завдань, вибір методик педагогічної психодіагностики визначалися такими *періодами*: перший курс підготовки; другий-третьй курси підготовки; випускний курс.

*На першому курсі* значна увага має спрямовуватися на визначення характеру сприйняття навчального матеріалу; типу пам'яті; рівня розвиненості інтелектуальної, емоційної, вольової, мотиваційної сфери особистості студента; пізнавальних й інших інтересів і потреб; темпераменту; характеру, що мають



значний вплив на результати його освіти. У цей період значна увага приділяється визначенню адаптованості до нового освітнього середовища, де значну позицію займають взаємовідносини у групі. На музично-інструментальних та вокально-хорових дисциплінах мають діагностуватися спеціальні здібності (музичний слух, музично-ритмічне почуття, музична пам'ять, психомоторні здібності, сценічна витримка), оскільки за результатами діагностування приймаються рішення щодо вибору репертуару, спрямованого на розвиток та вдосконалення відповідних здібностей, визначається індивідуальна траєкторія навчання студента.

*На другому-третьому курсах* відбувається активне залучення до виконавської діяльності; формування психологічної готовності до майбутньої професії через розвиток позитивної мотивації й інтересу до виконавства; відбувається формування музично-пізнавальної спрямованості через розширення музичного кругозору, що включає оволодіння відповідними елементами музичної і художньої культури, і спеціальними музично-пізнавальними вміннями. Також, відбувається процес професійного самовизначення студента, формується його ставлення до себе як до суб'єкта професійної діяльності, відбувається формування різних видів досвіду (емоційно-ціннісного; суб'єктного музично-творчого; рефлексивного; співпраці). В цей період майбутні фахівці отримують знання з методики музичного виховання, проходять практику в школі. Їхня діяльність має навчально-методичний характер і безпосередньо орієнтує на подальше оволодіння фахом.

*На випускному курсі*, під час теоретичних та практичних занять, практики в школі формуються вміння й навички реалізації теоретичних і методичних знань, професійно-особистісні якості майбутнього вчителя музики. Рівень професійно підготовленого випускника значною мірою визначається рівнем практичних навичок роботи з дітьми, знанням навчального репертуару за програмою «Музичне мистецтво», готовністю до музично-педагогічної діяльності в різних аудиторіях, становленням творчої професійної позиції, формуванням самопроцесів. Практика показує, що оволодіння музичними творами зі шкільної програми займає особливе місце тому, що забезпечує максимально тісний зв'язок виконавської, музично-педагогічної і методичної підготовки.

Спираючись на визначені Є. Зеєром ключових позиціях розвитку особистості студента в різні періоди навчання, ієрархічно організована послідовність завдань педагогічної психодіагностики передбачала діагностику індивідуально-психологічних особливостей студентів і групових характеристик.

Уважаємо, що вибір методик для діагностування індивідуально-психологічних особливостей студентів та взаємовідносин у студентських групах має спиратися на досліджені вченими конструкти і запропоновані для їх діагностування методики, оскільки найбільш важким є вибір об'єктивної позиції відносно точного розуміння таких понять, як емоційний інтелект, суб'єктивний музично-творчий досвід, професійна позиція, що поєднують багато сутнісних компонентів.

Питання діагностування сформованості *соціально-особистісних компетенцій* є дискусійним. До сьогодні у нормативних документах вищої освіти критерії сформованості соціально-особистісних компетенцій є не визначеними. У гуманітарних науках переважна більшість явищ не піддається прямому виміру. Дослідники називають ці приховані явища по-різному: приховані причини, латентні змінні (з лат. *latentis* – прихований, невидимий), теоретичні або гіпотетичні конструкти тощо. Вони є певним рівнем абстракції, що виокремлюється дослідником і дозволяє описувати відносини між змінними, що спостерігаються. В. Аванесов [9; 10] підкреслює необхідність наукового, раціонального підходу до дослідження латентних змінних.

Стандартизованих методик, що спрямовані на вимірювання соціально-особистісних компетенцій (розуміння та сприйняття етичних норм поведінки відносно інших людей і відносно природи (принципи біоетики) КСО 01, здатності до навчання впродовж життя КСО 03 тощо не має. Ці компетенції виявляються опосередковано на основі зовні спостережуваних проявів, за допомогою спілкування зі студентом, шляхом опитування осіб з його найближчого оточення, застосування інших малоформалізованих методик (спостереження, бесіди, аналізу продуктів діяльності) та формалізованих методик (тестів, тестових завдань, експертного методу), результати яких спростовуються або підтверджуються в порівнянні з результатами інших.

Також, соціально-особистісні компетенції майбутніх учителів музичного мистецтва виявляються виключно в діяльності студентів, в процесі виконання творчих завдань, результатів практики, виконання дипломної роботи, що мають бути представлені в діагностичній карті сформованості досліджуваної компетенції. Тому, для їх формування має бути спеціально організована, цілеспрямована взаємодія викладачів, кураторів, студентів, керівного складу факультету.

Для діагностування сформованості соціально-особистісних компетенцій застосовували досвід М. Боритко, який розділив діагностичні процедури такого роду й відповідно до них виділив такі досліджувані параметри особистості:

–«дистантні – якості, що мають зовнішні прояви та діагностуються на відстані, шляхом спостереження;

–контактні – якості, що виявляються при спілкуванні, за допомогою контактних процедур;

–психодіагностичні – якості, що виявляються за допомогою спеціальних психологічних методик» [100, с.184].

Вибір психодіагностичних методик має ґрунтуватися на таких *вимогах*:

–методика має бути найбільш простою й найменш трудомісткою з тих, що дозволяють одержати необхідний результат;

–методика має вимагати мінімум фізичних і психічних зусиль на проведення діагностування;

–інструкція до методики має бути простою, короткою й зрозумілою не лише діагностові, але й студенту, спрямовувати останнього на сумлінну роботу. В інструкції не має бути слів, що передбачають певні відповіді або натякають на ту або іншу оцінку цих відповідей.

Так само, методики діагностування повинні мати *такі складові*:

–опис, що забезпечує їх адекватне використання в відповідності зі стандартами (предмет діагностування, сфера застосування, контингент випробуваних, процедура застосування);

–докладні відомості про процедуру розробки методики й про отримані дані про надійність та валідність;

–однозначний опис вибірки стандартизації й характеру діагностичної ситуації в обстеженні;

–процедура підрахунку балів й інтерпретація має бути описана з однозначною ясністю, що дозволяє одержати ідентичні результати при обробці однакових протоколів різними користувачами інструкції [100, с.75].

У результаті аналізу навчальних планів, робочих навчальних програм у межах дидактичної діагностики було визначено дисципліни, на яких відбувається діагностування сформованості *загальнонаукових та інструментальних компетенцій*, форми діагностування й види занять. Було визначено, також цілі діагностичної діяльності на вищезазначених дисциплінах: визначення повноти й якості засвоєння теоретичного матеріалу; оцінка вмінь застосовувати знання для вирішення стандартних завдань діяльності; оцінка вмінь застосовувати знання для вирішення творчих завдань діяльності; оцінка якості проходження практики. Проведений контент-аналіз екстраполяції цілей діагностування на визначені дисципліни дав змогу визначити відповідність між застосуванням форм педагогічної діагностики та досягненням навчальних цілей, що наведено в матриці діагностики загальнонаукової та інструментальної компетентностей (див. Додаток табл. 5.6 та табл. 5.7).

*Технологію* педагогічного діагностування спеціалізовано-професійної виконавської компетенції буде розглянуто у наступному розділі, де для діагностування музично-естетичних знань з дисципліни «Основний музичний інструмент (фортепіано)» після державного комплексного іспиту було застосовано тести музично-естетичних знань на основі технології створення нормативно-критеріального тесту С. Сафонцева, що буде розглянуто у наступному розділі.

Відповідно до визначених позицій розглянемо *програму моніторингу* індивідуально-психологічних особливостей і взаємовідносин у студентських групах, сформованості компетенцій. *Програма* (від гр. programma – оголошення, приписання) [622, с.454]. Під програмою розуміємо «спосіб покрокової (поетапної) організації діяльності з організації і реалізації пізнавальних (дослідницьких) сенсів і процедур» [326, с.402].

Для цього ми поєднали компетенції у дві групи: ті, що *формується на відповідних дисциплінах* і ті, що *не залежать від змісту навчальної програми*. Таким чином, різні компетенції формуються на різних розділах курсу навчання і оцінюються на його різних стадіях. Їх сформованість має визначатися порівнянням результатів попередньої та узагальнюючої діагностики, що відбувається у відповідних семестрах. Організація і проведення моніторингу має враховувати ці відмінності у межах напрямів педагогічної діагностики. Отже, програма моніторингу передбачала діагностування:

–індивідуально-психологічних особливостей студентів як суб'єктів музично-педагогічної діяльності: біологічна підструктура – вік, стать, темперамент; індивідуально-психологічна підструктура – індивідуальні прояви музичної пам'яті, мислення (образне, асоціативне), уваги, здатність до системного мислення, емоційного інтелекту, емпатії, рефлексії, волі, суб'єктний музично-творчий досвід (педагогічний, виконавський); спеціальна підструктура – здібності (педагогічні, музичні, виконавські), характер; підструктура спрямованості – мотивація до навчання, цінності професійної діяльності;

–відносин у студентських групах;

–соціально-особистісних, загальнонаукових, інструментальних, загально-професійних, спеціалізовано-професійних компетенцій.

Ми відносимо компетенції *до основних*, що формуються на відповідних дисциплінах, та *супутніх*, формування яких не пов'язано з певною дисципліною. Розглянемо формування основних компетенцій.

*Загальнонаукова* компетенція (базові уявлення про основи філософії, психології, педагогіки, що сприяють розвитку загальної культури й соціалізації особистості, схильності до етичних цінностей, знання вітчизняної історії, економіки й права, розуміння причинно-наслідкових зв'язків розвитку суспільства й уміння їх використовувати в професійній і соціальній діяльності (КЗН-1)) відповідно до навчального плану факультету мистецтв ХНПУ імені Г. С. Сковороди формується на дисциплінах «Філософія», «Історія України», «Основи економічної теорії», «Правознавство», що викладаються у 1-4,5 семестрах; дисципліни «Педагогіка»,

«Історія педагогіки», «Загальна психологія», «Вікова та педагогічна психологія» викладаються у 3-6 семестрах.

*Інструментальні та загальнонаукові* компетенції (базові знання в галузі інформатики й сучасних інформаційних технологій; навички використання програмних засобів і навички роботи в комп'ютерних мережах, уміння створювати бази даних і використовувати інтернет-ресурси (КЗН-3); здатність до письмової й усної комунікації рідною мовою (КІ-1); знання іншої мови(мов) (КІ-2); навички роботи з комп'ютером (КІ-3)) формуються на дисциплінах «Українська мова», «Іноземна мова», «Сучасні інформаційні технології», що викладаються у 1-4 семестрах.

*Загальнонаукова* компетенція – базові знання фундаментальних розділів математики, в обсязі, необхідному для володіння математичним апаратом відповідної галузі знань, здатність використовувати математичні методи в обраній професії (КЗН-2) у навчальних планах факультетів мистецтв не представлена відповідною дисципліною. Для загальнонаукових компетенцій – базові знання фундаментальних наук, в обсязі, необхідному для освоєння загально-професійних дисциплін (КЗН-4) і базові знання в галузі, необхідні для освоєння загально-професійних дисциплін (КЗН-5), не конкретизовано відповідні дисципліни. Отже, можна вважати, що вони формуються на дисциплінах гуманітарної та соціально-економічної підготовки, професійно-педагогічної підготовки впродовж 6 семестрів.

*Соціально-особистісні* компетенції – розуміння та сприйняття етичних норм поведінки відносно інших людей і відносно природи (принципи біоетики) (КЗН-1), розуміння необхідності та дотримання норм здорового способу життя (КЗН-2) формуються на дисциплінах «Основи екології», «Валеологія», «Вікова фізіологія» – 2 семестр.

Інші соціально-особистісні компетенції – здатність до навчання впродовж життя (КСО-03); здатність до критики й самокритики (КСО-04); креативність, здатність до системного мислення (КСО-05); адаптивність і комунікабельність (КСО-06); наполегливість у досягненні мети (КСО-07); турбота про якість виконуваної роботи (КСО-08); толерантність (КСО-09); екологічна грамотність

(КСО-10), а також *інструментальні компетенції* – навички управління інформацією (КІ-4) і дослідницькі навички (КІ-5) діагностуються під час аналізу продуктів діяльності студентів, застосування дистантних, контактних і психодіагностичних методів і є *супутніми компетенціями*, формування яких безпосередньо на пов'язано з певною дисципліною.

Визначені нами *загальнопрофесійні компетенції* – *загальнокультурна* (здатність розуміти значення музичного мистецтва в системі культури і освіти, виховання й розвитку особистості), формується на дисциплінах «Історія української культури» – 7 семестр, «Релігієзнавство», «Етика і естетика» – 2 семестр; *поліхудожня* компетенція (готовність особистості до художньо-творчої реалізації, самостійного пізнання мистецтва, естетичної оцінки творів мистецтва) формується на дисциплінах «Історія і теорія зарубіжної літератури» – 1-2 семестри, «Історія образотворчого мистецтва і архітектури» – 4 семестр, «Світова художня культура» з 1 по 8 семестри; комунікативна та психолого-педагогічна компетенції формуються на дисциплінах професійно-педагогічної підготовки, під час проходження різних видів практики, науково-дослідної роботи.

Згідно з таким розподілом, програма моніторингу буде мати такий вигляд:

*Вступні іспити:*

– початкова діагностика *індивідуально-психологічних особливостей* студентів (вік, стать, здібності (музичні, виконавські));

*1 курс 1 семестр:*

– початкова діагностика *індивідуально-психологічних особливостей* (темперамент; індивідуальні прояви музичної пам'яті, мислення (образне, асоціативне), уваги, здібності (музичні, виконавські));

– початкова діагностика *адаптації до навчального процесу*;

– початкова діагностика *загальнонаукової* компетенції (базові уявлення про основи філософії, психології, педагогіки, що сприяють розвитку загальної культури й соціалізації особистості, схильності до етичних цінностей, знання вітчизняної історії, економіки й права, розуміння причинно-наслідкових зв'язків розвитку суспільства й уміння їх використовувати в професійній і соціальній діяльності (КЗН-

1)) на дисциплінах «Філософія», «Історія України», «Основи економічної теорії», «Правознавство»;

– початкова діагностика *загальнонаукових та інструментальних* компетенцій (базові знання в галузі інформатики й сучасних інформаційних технологій; навички використання програмних засобів і навички роботи в комп'ютерних мережах, уміння створювати бази даних і використовувати інтернет-ресурси (КЗН-3); здатність до письмової й усної комунікації рідною мовою (КІ-1); знання іншої мови(мов) (КІ-2); навички роботи з комп'ютером (КІ-3)), що формуються на дисциплінах «Українська мова», «Іноземна мова», «Сучасні інформаційні технології»;

– сформованості *загальнопрофесійної поліхудожньої* компетенції (готовність особистості до художньо-творчої реалізації, самостійного пізнання мистецтва, естетичної оцінки творів мистецтва) на дисциплінах «Історія і теорія зарубіжної літератури» та «Світова художня культура»;

– початкова діагностика *спеціалізовано-професійних виконавських* компетенцій на початку розучування музичних творів – *узагальнювальна діагностика спеціалізовано-професійних виконавських* компетенцій під час заліку або іспиту;

– початкова діагностика *сформованості соціально-професійної компетентності* майбутніх випускників.

*1 курс 2 семестр:*

– початкова діагностика *відносин у студентських групах*;

– сформованості *соціально-особистісних* компетенцій – розуміння та сприйняття етичних норм поведінки відносно інших людей і відносно природи (принципи біоетики) (КСО-1), розуміння необхідності та дотримання норм здорового способу життя (КСО-2) в результаті вивчення дисциплін «Етика і естетика», «Основи екології», «Валеологія», «Вікова фізіологія»;

– сформованості *загальнопрофесійної загальнокультурної компетенції* (здатність розуміти значення музичного мистецтва в системі культури і освіти, виховання й розвитку особистості) в результаті вивчення дисциплін «Релігієзнавство», «Етика і естетика»;



–сформованості *загальнопрофесійної поліхудожньої компетенції* (готовність особистості до художньо-творчої реалізації, самостійного пізнання мистецтва, естетичної оцінки творів мистецтва) в результаті вивчення дисциплін «Історія і теорія зарубіжної літератури»;

–початкова діагностика *соціально-особистісної компетенції* (розуміння необхідності та дотримання норм здорового способу життя (КСО 02)) на дисципліні «Фізичне виховання»;

–сформованості *соціально-особистісної компетенції* (екологічна грамотність (КСО 10)) в результаті вивчення дисципліни «Основи екології»;

–початкова діагностика *супровідних соціально-особистісних компетенцій*: здатність до навчання впродовж життя (КСО 03), здатність до критики й самокритики (КСО 04), креативність, здатність до системного мислення (КСО 05), адаптивність і комунікабельність (КСО 06), наполегливість у досягненні мети (КСО 07), турбота про якість виконуваної роботи (КСО 08) та *інструментальних*: навички управління інформацією (КІ-4), дослідницькі навички (КІ-5);

–початкова діагностика *спеціалізовано-професійних виконавських компетенцій* на початку розучування музичних творів – *узагальнювальна діагностика спеціалізовано-професійних виконавських компетенцій* під час заліку або іспиту.

*2 курс 3 семестр:*

–повторна діагностика *адаптивності*;

–початкова діагностика *індивідуально-психологічних особливостей*: мотивації до навчання, ціннісних орієнтацій, емпатії; емоційного інтелекту;

–початкова діагностика *загальнонаукової компетенції* (базові уявлення про основи філософії, психології, педагогіки, що сприяють розвитку загальної культури й соціалізації особистості, схильності до етичних цінностей, знання вітчизняної історії, економіки й права, розуміння причинно-наслідкових зв'язків розвитку суспільства й уміння їх використовувати в професійній і соціальній діяльності (КЗН-1)) в результаті вивчення дисциплін «Педагогіка», «Історія педагогіки», «Загальна психологія», «Вікова та педагогічна психологія»;

–початкова діагностика *загально-професійної теоретичної* компетенції на дисциплінах «Сольфеджіо», «Гармонія»;

–початкова діагностика *спеціалізовано-професійних виконавських* компетенцій на початку розучування музичних творів – *узагальнювальна діагностика спеціалізовано-професійних виконавських* компетенцій під час заліку або іспиту.

*2 курс 4 семестр:*

–сформованості *інструментальних та загальнонаукових* компетенцій (базові знання в галузі інформатики й сучасних інформаційних технологій; навички використання програмних засобів і навички роботи в комп'ютерних мережах, уміння створювати бази даних і використовувати інтернет-ресурси (КЗН-3); здатність до письмової й усної комунікації рідною мовою (КІ-1); знання іншої мови(мов) (КІ-2); навички роботи з комп'ютером (КІ-3)), що формуються на дисциплінах «Українська мова», «Іноземна мова», «Сучасні інформаційні технології»;

–сформованості *загальнопрофесійної поліхудожньої компетенції* (готовність особистості до художньо-творчої реалізації, самостійного пізнання мистецтва, естетичної оцінки творів мистецтва) в результаті вивчення дисципліни «Історія образотворчого мистецтва і архітектури»;

–початкова діагностика *загально-професійної методичної* компетенції на дисципліні «Методика музичного виховання»;

–початкова діагностика *спеціалізовано-професійних виконавських* компетенцій на початку розучування музичних творів – *узагальнювальна діагностика спеціалізовано-професійних виконавських* компетенцій під час заліку або іспиту.

*3 курс 5 семестр:*

–повторна *діагностика індивідуально-психологічних особливостей*: мотивації до навчання, ціннісних орієнтацій, рівня сформованості вольових якостей; ставлення до виконавської діяльності вчителя музичного мистецтва;

–початкова діагностика *індивідуально-психологічних особливостей*: суб'єктний музично-творчий досвід (педагогічний, виконавський), рефлексії;

–повторна діагностика *відносин у студентських групах*;

–сформованості *загальнонаукової* компетенції (базові уявлення про основи філософії, психології, педагогіки, що сприяють розвитку загальної культури й соціалізації особистості, схильності до етичних цінностей, знання вітчизняної історії, економіки й права, розуміння причинно-наслідкових зв'язків розвитку суспільства й уміння їх використовувати в професійній і соціальній діяльності (КЗН-1)) в результаті вивчення дисциплін «Філософія», «Історія України», «Основи економічної теорії», «Правознавство»;

–початкова діагностика *спеціалізовано-професійних виконавських* компетенцій на початку розучування музичних творів – *узагальнювальна діагностика спеціалізовано-професійних виконавських* компетенцій під час заліку або іспиту.

*3 курс 6 семестр:*

–сформованості *загальнонаукової* компетенції (базові уявлення про основи філософії, психології, педагогіки, що сприяють розвитку загальної культури й соціалізації особистості, схильності до етичних цінностей, знання вітчизняної історії, економіки й права, розуміння причинно-наслідкових зв'язків розвитку суспільства й уміння їх використовувати в професійній і соціальній діяльності (КЗН-1)) в результаті вивчення дисциплін «Педагогіка», «Історія педагогіки», «Загальна психологія», «Вікова та педагогічна психологія»;

–сформованості *супровідних соціально-особистісних*: (здатність до навчання впродовж життя (КСО 03), здатність до критики й самокритики (КСО 04), креативність, здатність до системного мислення (КСО 05), адаптивність і комунікабельність (КСО 06), наполегливість у досягненні мети (КСО 07), турбота про якість виконуваної роботи (КСО 08)) та *інструментальних компетенцій*: навички управління інформацією (КІ-4), дослідницькі навички (КІ-5);

–початкова діагностика *спеціалізовано-професійних виконавських* компетенцій на початку розучування музичних творів; *узагальнювальна* під час заліку або іспиту.

*4 курс 7 семестр:*

–сформованості *соціально-особистісної компетенції* (толерантність (КСО 09));

–сформованості *соціально-особистісної компетенції* (розуміння необхідності та дотримання норм здорового способу життя (КСО 02)) в результаті вивчення дисциплін «Фізичне виховання», «Вікова фізіологія»;

–сформованості *загальнопрофесійної загальнокультурної компетенції* (здатність розуміти значення музичного мистецтва в системі культури і освіти, виховання й розвитку особистості) в результаті вивчення дисципліни «Історія української культури»;

–початкова діагностика *спеціалізовано-професійних виконавських* компетенцій на початку розучування музичних творів – *узагальнювальна діагностика спеціалізовано-професійних виконавських* компетенцій під час заліку або іспиту.

*4 курс 8 семестр, діагностування:*

–сформованості *загальнопрофесійної поліхудожньої компетенції* (готовність особистості до художньо-творчої реалізації, самостійного пізнання мистецтва, естетичної оцінки творів мистецтва) в результаті вивчення дисципліни «Світова художня культура»;

–сформованості *загально-професійної теоретичної* компетенції в результаті вивчення дисциплін «Сольфеджіо», «Гармонія», «Поліфонія», «Аналіз музичних творів»;

–сформованості *загально-професійної методичної* компетенції в результаті вивчення дисципліни «Методика музичного виховання»;

–сформованості *супровідних соціально-особистісних компетенцій*: здатність до навчання впродовж життя (КСО 03), здатність до критики й самокритики (КСО 04), креативність, здатність до системного мислення (КСО 05), адаптивність і комунікабельність (КСО 06), наполегливість у досягненні мети (КСО 07), турбота про якість виконуваної роботи (КСО 08) та *інструментальних*: навички управління інформацією (КІ-4), дослідницькі навички (КІ-5);

–сформованості *спеціалізовано-професійних виконавських* компетенцій.

*Державна атестація:*

–діагностування сформованості соціально-професійної компетентності випускника за результатами державної атестації (Державного комплексного

кваліфікаційного іспиту), тестування музично-естетичних знань; Державного іспиту з «Педагогіки» та «Історії педагогіки»; порівняння результатів експертного оцінювання та самодіагностування студентів сформованості кожної компетентності.

*П'ятий – результативний – блок* моделі показує об'єктивний і суб'єктивний результат дії системи педагогічної діагностики за певними показниками, що відповідають виділеним компонентам якості. Результативний блок «замикає» систему педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва, збігаючись із її цільовим блоком, що дозволяє підійти до педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва як до цілісного процесу. Результат функціонування даної системи розглядаємо як бінарний, що включає об'єктивний результат (ефективність системи педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва) і суб'єктивний результат (досягнутий студентами рівень соціально-професійної компетентності).

Результативний блок моделі включає: критерії ефективності системи педагогічної діагностики (внутрішні критерії особистісних об'єктів – психологічний результат (сформованість соціально-особистісної, загальнонаукової, інструментальної, професійної компетенцій, соціально-професійної компетентності випускника); внутрішні критерії процесуального об'єкту – функціональний результат, що складається з: критерію якості наукової та навчальної інформації, критерію якості засобів педагогічної комунікації, критерію якості діяльності викладачів та студентів; зовнішні критерії особистісних об'єктів – самоосвіта випускника, задоволеність роботодавцем освітою випускника, задоволеність випускника своєю освітою; рівні сформованості соціально-професійної компетентності (досконалий, достатній, творчий); рівні сформованості спеціалізовано-професійної виконавської компетентності (елементарний, рівень опанування, рівень застосування).

Визначення критеріїв ефективності системи педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва є одним з найбільш важливих і складних аспектів дослідження, оскільки дозволяють визначити результат, що внесений її впровадженням у освітній процес, як позначаються засновані на

результатах діагностування впливи на формування компетенцій, соціально-професійної компетентності випускника, компонентах освітнього процесу, а, отже, виявити ефективність проведення діагностування. Визначення й застосування критеріїв є особливо важливим для експериментальної перевірки ефективності системи педагогічної діагностики.

Уточнимо поняття «ефективність» як характеристики функціонування будь-якої системи та системи педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва, зокрема.

Початковий етап розробки і застосування поняття «ефективність» був тісно пов'язаний зі сферою економіки. Галузі застосування цього поняття поступово розширилися, і, в сучасному розумінні, ефективність є комплексною характеристикою функціонування будь-якої складної системи. В спеціальній термінології багатьох теоретичних дисциплін поняття «ефективність» застосовується поряд з термінами «система», «керівництво», «якість», що свідчить про його загальнонауковий статус. Як відзначає Л. Колесніков, досить часто ефективність уживається як синонім слів «успішний», «результативний» [289, с. 28].

У педагогічній науці термін «ефективність» характеризує якість навчання (ефективність заняття, методів навчання тощо). Поняття «педагогічної ефективності», на думку В. Блінова, входить у систему всієї педагогічної теорії «поки ще в самому загальному вигляді й не отримало достатньої визначеності» [83, с.8]. Дуже часто проблема виміру ефективності навчання замінюється критеріями, що стосуються тільки визначення якості засвоєння знань, хоча «освіта – лише один із компонентів навчання», тому «ефективність як якість навчання не може одержати вичерпну характеристику, якщо буде розглядатися тільки в межах психологічної теорії засвоєння» [91, с.9], вона має визначати рівень відповідності між проєктованими та діагностованими результатами [92, с.29] та характеризувати рівень успішності функціонування педагогічної системи.

У наукових працях досліджуються проблеми підвищення ефективності процесу навчання у цілому (Ю. Бабанський [53], В. Блінов [83]), уроку, окремих методів і прийомів навчання (В. Андрєєв [25]); розробляються критерії і методи

визначення ефективності освітнього процесу або його окремих компонентів (В. Беспалько [70; 71], Кулікова [326], В. Якунін [746]). Отже, ефективність є мірою якості педагогічної системи. Згідно А. Субетто, ефективність як узагальнена міра якості, стосовно до дидактичних систем, поділяється на системи внутрішніх і зовнішніх сфер ефективності [649]. Ефективність – «це характеристика процесу», а якість – «характеристика результату певної діяльності» [649, с. 103]. Вважаємо, що основою визначення критеріїв ефективності системи педагогічної діагностики є положення про те, що «оцінюючи результативність освітнього процесу, ми тим самим оцінюємо якість освіти, що отримала дана особистість» [606, с. 103].

Розглянемо поняття «критерій», оскільки його структурна складність вимагає аналізу наявних підходів до його визначення як наукового поняття, як категорії педагогіки і педагогічної діагностики. Довідкова література пропонує такі визначення поняття «критерій», як:

– «мірило оцінки, судження» [464, с. 271];

– «ознака, на підставі якої відбувається оцінювання, визначення або класифікація чого-небудь, мірило судження, оцінки» [242, с. 405];

– «критерій істини – засіб перевірки істинності або хибності того або іншого твердження, гіпотези, теоретичного положення тощо» [462, с. 193].

Проблема критеріїв педагогіки вищої школи була досліджена в працях Ю. Бабанського [53], Н. Кузьміної [323], Б. Ліхачова [343], П. Підкасистого [501], М. Скаткіна [615] та ін. На думку вчених, критерії, що застосовуються в педагогічних дослідженнях, мають відповідати таким вимогам, як: цільова заданість; об'єктивність; істотність; релевантність; правильне співвідношення кількісних і якісних сторін; раціональність (доступність) тобто можливість їх застосування різними суб'єктами. Також, розрізняють кількісні й якісні критерії й показники. Якісні критерії й показники дозволяють зафіксувати наявність або відсутність визначених якостей, властивостей, ознак об'єкту дослідження. Кількісні критерії й показники відображають ступінь їх (якостей) наявності або розвитку [346, с. 113], [499, с. 397].

З поняттям «критерій» співвідноситься поняття «показник»: «те, завдяки чому

можна зробити висновок про розвиток і хід чого-небудь» [465, с.486]. У Великій Радянській енциклопедії дано наступне визначення: «Показник – кількісна характеристика. Може бути одиничним або комплексним» [91, с. 164].

У понятійному словнику теорії діагностики поняття «критерій» і «показник» визначаються як: критерій – змінна величина, що набуває різних значень для різних випадків або для різних моментів часу в межах одного випадку. Критерії надають можливість визначати стан об'єкту діагностування [24, с.74]. Показник (від пізньолат. *indicator* – показник) – це деяка величина або якість змінної (критерію), що може виявлятися у конкретному об'єкті, тобто міра прояву критерію, його кількісна або якісна характеристика, за якою визначають різні стани об'єкту; зовні добре помітна ознака вимірюваного критерію [429, с. 71]. Кожний критерій містить у собі групу показників, що якісно й кількісно його характеризують.

Для нашого дослідження, що ґрунтується на основі системного підходу до проблеми педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва, найбільший інтерес представляють комплексні, системні підходи до виділення критеріїв ефективності в педагогічних системах.

На необхідність визначення системи критеріїв для оцінки ефективності складових освітнього процесу вказується в різних дослідженнях (О. Барабанщиков [59, с.105], Н. Кузьміна [323, с.87], Л. Кулікова [326, с.5], М. Скаткін [615, с.95]).

В. Якуніним запропоновано критерії ефективності педагогічних систем. Учений вважає, що «ефективність навчання визначають насамперед за психологічними результатами, за психічними змінами і новоутвореннями, що формуються в процесі керівництва навчально-пізнавальною діяльністю» [746, с.29].

Психологічним результатом навчання у вищій школі вчений визначає професійно й соціально значущі якості особистості фахівця, що виявляються в його професійній компетентності й професійній майстерності, загальній компетентності. Іншим універсальним критерієм оцінювання ефективності є задоволеність суб'єктів освіти. Критерій задоволеності в вищій професійній школі, на думку вченого, виявляється у професійній спрямованості студента, рівні навчальної мотивації, а також рівні відношення до різних навчальних дисциплін, що акумулює предметний



зміст майбутньої професійної діяльності. Згідно з В. Якуніним до внутрішніх критеріїв ефективності відносяться – загальна й професійна компетентність, професійна спрямованість і навчальна мотивація, активність, самостійність, творчість, самоврядування. «Ця єдність різноманітних змістовних критеріїв оцінювання психологічних результатів навчання знаходить своє вираження в інтегральному формалізованому і єдиному для всіх навчальних закладів критерій, як академічна успішність або просто успішність» [746, с.30]. Зазначимо, що успішність є показником, що вказує на рівень збігу фактичного та запланованого результатів та визначається за допомогою оцінки. Вчений також досліджує зовнішні критерії, до яких відносить – «адаптацію випускника на виробництві, його професійну стійкість (або міграцію), темпи зростання професійної майстерності й пов'язане з ними посадове просування (службову кар'єру) тощо» [746, с.28].

Критерії ефективності педагогічних систем В. Якуніна беремо за основу критеріїв ефективності системи педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах університету. Отже, критерії ефективності системи педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва поділяємо на:

–*внутрішні критерії процесуальних об'єктів*, що характеризує якість компонентів системи «освітній процес» факультету мистецтв університету: критерій якості наукової та навчальної інформації; критерій якості засобів педагогічної комунікації; критерій якості діяльності суб'єктів освітнього процесу – викладачів та студентів. Ця група критеріїв є функціональним результатом дії системи педагогічної діагностики;

–*внутрішні критерії особистісних об'єктів* вказують на психологічний результат дії системи педагогічної діагностики – сформованість соціально-особистісної, професійної, загальнонаукової та інструментальної компетенцій, що складають сформовану соціально-професійну компетентність випускника;

–*зовнішні критерії особистісних об'єктів* (самоосвіта випускника, його задоволеність отриманою освітою, задоволеність роботодавця отриманою освітою випускника). Наявність багатьох критеріїв і показників обумовлена тими

обставинами, що об'єкти діагностування різні за своєю природою, сама педагогічна діагностика є складним явищем у педагогічному процесі – її критерії і показники є багатофункціональними і пов'язані з оцінкою якості діяльності студентів, викладачів, оцінкою результатів навчання і виховання, освітнього процесу в цілому (див. Табл. 4.1)

Таблиця 4.1

**Внутрішні критерії процесуального об'єкту системи «освітній процес»  
факультету мистецтв**

Групи критеріїв	Основні критерії	Узагальнені критерії	Часткові критерії	Показники
Внутрішні критерії процесуального плану (функціональний результат)	Критерій якості компонентів системи «освітній процес» факультету мистецтв	Критерій якості наукової та навчальної	збагачення змісту освіти;	відповідність планів і програм стандарту; наявність інноваційного складника в змісті професійної підготовки студентів; наявність якісного навчально-методичного забезпечення дисциплін;
			цілісність відображення в змісті освіти завдань підготовки вчителя музичного мистецтва;	
		Критерій суб'єктів	Критерій якості засобів педагогічної комунікації	характер стилю взаємодії; наявність супроводу індивідуальної траєкторії навчання студента; спеціальні засоби, форми та методи педагогічного впливу на музично-інструментальних та вокально-хорових дисциплінах;
			Критерій якості діяльності викладачів	– наявність корекції мети заняття; – наявність вибору технології навчання, програмних творів за результатами діагностування;

*Узагальнений критерій якості наукової і навчальної інформації.* Оцінити якість наукової і навчальної інформації можна за: наявністю елементів гнучкості і варіативності у навчальних планах; оновлення спектру спеціальностей та спеціалізацій; різноманітності форм і видів надання освітніх послуг; використанням у процесі навчання і студентських наукових працях досягнень сучасної науки.

Узагальнений критерій якості наукової та навчальної інформації реалізується в *часткових критеріях*:

- цілісність відображення в змісті освіти завдань підготовки вчителя музики;
- збагачення змісту освіти.

*Показниками* критерію якості наукової і навчальної інформації є:

–відповідність навчальних планів й програм ДС ВОУ означеної спеціальності та напряму підготовки;

–наявність інноваційного складника у змісті освіти визначає вплив загальноцивілізаційних тенденцій, відображення культурних традицій регіону на зміст освіти майбутніх учителів музичного мистецтва;

–наявність якісного методичного забезпечення дисциплін, що передбачає якісний навчально-методичний комплекс (НМК), що характеризує рівень методичної забезпеченості базових спеціальностей і дисциплін.

*До узагальнено критерію суб'єктів належать часткові критерії: критерій якості засобів педагогічної комунікації, критерій якості педагогічної діяльності, критерій якості освітньої діяльності студента.*

*Частковий критерій якості засобів педагогічної комунікації характеризується стилем спілкування взаємодіючих суб'єктів – викладача і студента. Задані позиції дозволяють стверджувати, що якість засобів педагогічної комунікації можлива при забезпеченні відкритості їх суб'єкт-суб'єктної взаємодії.*

Стиль взаємодії реалізується в педагогічному супроводі індивідуальної траєкторії навчання студента. Концепція педагогічного супроводу, що є однією з сучасних педагогічних парадигм, заснована на спрямованості педагогічних зусиль на надання студентові допомоги в пізнанні самого себе, в усвідомленні унікальності своєї особистості. Супровід сприяє створенню умов для саморозвитку, самореалізації й самовдосконалення студента, передбачає надання допомоги у вирішенні проблем навчальної діяльності. Надання допомоги відбувається відповідно до закономірностей природного розвитку індивідуальності студента, сприяє його особистісному зростанню, що є необхідним підґрунтям формування соціально-професійної компетентності випускника.

*Показниками* зазначеного критерію є: характер стилю взаємодії; наявність педагогічного супроводу індивідуальної траєкторії навчання студента; спеціальні засоби, форми та методи педагогічного впливу на музично-інструментальних та вокально-хорових дисциплінах.

*Частковий критерій якості педагогічної діяльності* передбачає вплив системи педагогічної діагностики на мету окремого заняття, що визначається наявністю своєчасної та результативної її корекції. Корекцію мети заняття висуває об'єктивна педагогічна дійсність, на основі якої викладач визначає загальний напрям, зміст, форми й методи проведення заняття, а також проектує його результати.

Цілі, що орієнтовані на конкретні результати заняття, є динамічними й вимірюваними і вказують на рівень навченості студента. На спеціальних дисциплінах, це – рівень формування виконавських навичок на основі музично-естетичних знань, як проміжного результату. У цьому випадку корекція мети заняття передбачає зміну його структури і вибору відповідних методик.

Ефективність проведення педагогічного діагностування безпосередньо впливає на вибір технології навчання, програмних творів. Педагогічна діагностика рівнів навченості є умовою такого вибору. Зазначимо, що основними сутнісними характеристиками процесу реалізації у системі музично-педагогічної освіти професійно-освітніх технологій є їх практична орієнтованість (спрямованість підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на майбутню професійну діяльність, практику в школі) й індивідуалізація (врахування особистісних психологічних характеристик, інтересів, потреб окремого студента).

Якість педагогічної діяльності викладача може бути оцінена через *показники*: наявність корекції мети заняття; наявність добору технології навчання, програмних творів за результатами діагностування; наявність супроводу індивідуальної траєкторії навчання студента.

Розглянемо внутрішні критерії особистісних об'єктів (див. Табл. 4.2).

*Основному критерію* «соціально-професійна компетентність» відповідає *узагальнений критерій* «компетентність», що складається з *часткових критеріїв* соціально-особистісна, інструментальна, загальнонаукова, загально-професійна, спеціалізовано-професійна виконавська компетентності.

### Внутрішні критерії особистісних об'єктів

Групи критеріїв	Основні критерії	Узагальнені критерії	Часткові критерії	Показники
Внутрішні критерії особистісного плану (психологічний)	Соціально-професійна компетентність	Компетентність	Загальнонаукова компетентність	– академічна успішність, що свідчить про рівень знань, сформованість умінь; – рівень ціннісного ставлення до компетенції; – рівень сформованості професійної позиції щодо важливості застосування знань і вмінь компетенції у майбутній професійній діяльності;
			Інструментальна компетентність	
			Соціально-особистісна компетентність	
			Загально-професійна компетентність	
			Спеціалізовано-професійна компетентність	

*Показниками*, що характеризують часткові критерії, є: академічна успішність, що визначає рівень теоретичної та практичної підготовленості студента на різних етапах освітнього процесу і визначається за допомогою оцінювання, результати якого фіксуються у числовій формі (оцінці); рівень ціннісного ставлення до компетенції; рівень сформованості професійної позиції щодо важливості застосування знань і вмінь компетенції у майбутній професійній діяльності. Розглянемо зовнішні критерії особистісних об'єктів (див. Табл. 4.3).

Таблиця 4.3

### Зовнішні критерії особистісних об'єктів

Групи критеріїв	Основні критерії	Показники
Зовнішні критерії особистісних об'єктів	Самоосвіта випускника	– ставлення до подальшого удосконалення знань, умінь, компетенцій; – кількість випускників, що займаються самоосвітою
	Задоволеність випускника отриманою освітою;	– рівень задоволеності випускника отриманою освітою;
	Задоволеність роботодавця освітою випускника	– рівень задоволеності роботодавця освітою випускника.

До зовнішніх критеріїв особистісних об'єктів відносимо такі:

–*критерій «самоосвіта випускника»*, що характеризує зацікавленість випускника факультету мистецтв у подальшому вдосконаленні своїх професійних знань, умінь, компетенцій;

–*критерій «задоволеність»*, що характеризує високий ступінь задоволення як випускника, так і його роботодавця отриманою професійною підготовкою.

На основі визначення критеріїв особистісних об'єктів визначено *показники*:

–показники критерію «самоосвіта випускника»: рівень ставлення випускника до подальшого вдосконалення знань, умінь, навичок, компетентностей у професійній діяльності; відсоток випускників, що зайняті самоосвітою.

–показники, що характеризують критерій «задоволеність»: рівень задоволення випускника отриманою професійною підготовкою, а рівень задоволення також його роботодавця отриманою підготовкою фахівця.

Варто зазначити, що визначення критеріїв і показників ефективності системи педагогічної діагностики не вичерпує всієї повноти критеріальної системи. Необхідний подальший пошук і уточнення показників, за якими має оцінюватися ефективність проведення діагностичних процедур.

Відповідно до критеріїв визначено рівні сформованості спеціалізовано-професійної виконавської компетенції та рівні сформованості соціально-професійної компетентності.

У результаті визначення сучасного стану якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва був зроблений висновок про відособленість отриманих музично-естетичних знань від їх практичного застосування на музично-інструментальних та вокально-хорових дисциплінах, що дало можливість визначити *основні рівні спеціалізовано-професійної виконавської компетентності: елементарний, достатній, творчий*. Рівні описані для студентів, що мають середню спеціальну освіту.

Основою *елементарного рівня* є технічна й ансамблева компетенції, що передбачають хорошу технічну підготовку, вміння акомпанувати собі й солістові тощо. Цей рівень характеризується відсутністю вираженої потреби у виконанні

музичних творів на публіці, але в студентів є усвідомлення значущості музично-виконавської діяльності, позитивна мотивація й психологічна готовність до виконавства через часткове включення в концертно-виконавську діяльність. Вони недостатньо зосереджують увагу на звучанні й свободі виконавського апарату, дотриманні балансу в співвідношенні художніх і технічних задач, необхідності здійснювати постійний слуховий самоконтроль, мають недостатньо сформовані знання про прийоми й способи звукоутворення і не можуть їх реалізувати на практиці. Навички акомпаніатора, читання нот з аркуша і транспонування, підбору по слуху мелодій і акомпанементу, володіння різними типами акомпанементу розвинені на достатньому рівні. Однак уміння слухати соліста, розуміти його художні наміри, знаходити відповідну палітру темброво-динамічних відтінків розвинені не достатньо. Такі студенти не здатні до творчих вирішень поставлених завдань, не бачать проблемних ситуацій і не здатні ставити й вирішувати поставлені завдання. Особистісні якості – самостійність, суб'єктний музично-творчий досвід частково присутні.

*Рівень опанування* охоплює поряд із технічною й ансамблевою компетенціями аналітичну та пов'язаний з актуалізацією сформованих компетенцій під час участі в концертах, здійснення колективних проєктів. Уміння і навички у студентів цього рівня виконавської діяльності є більш стійкими. Рефлексивна позиція пов'язана з твердженням індивідуального стилю виконавської діяльності, що спирається на суб'єктний музично-творчий досвід. Отже, творча професійна позиція присутня частково. Студенти, що відносяться до цього рівня володіють знаннями технології проведення аналітичного етапу роботи над музичним твором; методами аналізу; мають достатньо сформовані навички застосування методів виконавського музично-теоретичного комплексного аналізу музичного твору; усвідомлення значення засобів музичної виразності; розрізнення елементів музичної мови тощо. Під час роботи над музичним твором актуалізується самостійний науково-дослідний стиль діяльності.

*Рівень застосування* включає поряд із переліченими вище інтерпретаційну й сценічну компетенції. Творчий рівень характеризується повнотою, системністю

знань у галузі музичного мистецтва й виконавства, усвідомленістю реалізації спеціалізовано-професійної компетентності. Він відрізняється нагромадженням достатнього репертуарного списку, вміннями створити власну інтерпретаційну версію музичного твору на основі проникнення в авторський задум, точного виконання авторського тексту. Для студентів цього рівня є характерним емоційно-ціннісне ставлення до музично-виконавської діяльності. Студенти означеного рівня характеризуються вмінням оперувати отриманими знаннями на практиці, здатністю самостійно організовувати свою діяльність від мети до результату, мають сформований суб'єктний музично-творчий досвід. Вони перебувають на якісно новому щаблі художнього розуміння й виконання музичних творів, що передбачає яскраву реалізацію цілісного художнього задуму, що підкорює собі трактування всіх частин і деталей твору; досягнення, що реалізується в емоційній насиченості й логічній завершеності як найважливіших ознак художньо-цілісного виконання. Для студентів цього рівня характерно застосування художньої волі у виконанні, технічної точності й музичної виразності гри. Вони вміють готуватися до публічного виступу, реалізуючи свої вольові навички, артистично та переконливо виконують музичні твори. Особистісні якості, такі як самостійність, творча професійна позиція, суб'єктний музично-творчий досвід, є сформованими.

Кожний з розглянутих рівнів компетентності взаємодіє з попереднім і наступним, що відбиває динаміку формування спеціалізовано-професійної виконавської компетентності студента з рівня до рівня.

Аналіз результатів успішності студентів на констатувальному етапі експерименту дозволили визначити *рівні сформованості соціально-професійної компетентності випускника*, рівень якої на початок впровадження моделі діагностики наближався до верхньої межі рівня застосування.

*Творчий рівень* сформованості соціально-професійної компетентності характеризується повними, глибокими, систематизованими знаннями, набутими в процесі навчання та практики, включаючи певні знання сучасних наукових досягнень. Випускники цього рівня критично відносяться до основних теорій, принципів, методів і понять у навчанні та професійній діяльності, мають сформовані



уміння збирати та інтерпретувати інформацію, обирати методи та інструментальні засоби, застосовувати інноваційні підходи для вирішення складних непередбачуваних проблем у сфері професійної діяльності або навчання. Педагогічна спрямованість особистості випускника, що відноситься до досконалого рівня сформованості соціально-професійної компетентності сформована повно, стійко й всебічно. Випускник має вміння: організовувати спілкування з метою раціонального вирішення проблем на основі співробітництва й підтримки; практично реалізовувати способи й прийоми педагогічної діяльності на високому рівні; позитивну рефлексію результатів самоконтролю й самооцінки; брати на себе відповідальність за професійний розвиток учнів та за прийняття рішень у непередбачуваних умовах, кваліфіковано керувати комплексними діями або проектами. Випускники знаходяться на рівні застосування спеціалізовано-професійної виконавської компетентності.

*Досконалий рівень.* Випускники цього рівня мають повні, глибокі загальнонаукові та професійні знання, включаючи певні знання сучасних наукових досягнень у галузі педагогіки, психології та музикознавства, але вони є не достатньо систематизовані, відсутнє вміння перенесення досягнень окремої науки в практичну професійну діяльність. У той же час, випускники цього рівня критично відносяться до основних теорій, принципів, методів і понять в професійній галузі знань. Педагогічна спрямованість особистості випускника сформована на достатньому рівні. Він має уміння достатньо повно реалізувати способи й прийоми педагогічної діяльності; рефлексія результатів самоконтролю й самооцінки виявляється не постійно. Випускники характеризуються здатністю вирішувати складні задачі та практичні проблеми в галузі професійної діяльності або в процесі навчання, здатністю брати на себе відповідальність за професійний розвиток учнів та за прийняття рішень у визначених умовах. Такі випускники вміють кваліфіковано керувати колективом учнів з реалізації програм і проектів, але не бачать напрямів удосконалення своєї діяльності та подальшого навчання. Вміння формувати комунікаційну стратегію поведінки сформовані не достатньо, але вони мають уміння організовувати діалог з метою раціонального вирішення проблем,

виникаючих у процесі педагогічної діяльності. Випускники знаходяться на рівні опанування спеціалізовано-професійної виконавської компетентності.

*Достатній рівень* характеризує випускника з недостатньо глибокими загальнонауковими та професійними знаннями. Його спілкування має переважно монологічний характер, присутнє невміння слухати й чути іншу точку зору, організувати діалог та прагнення до мовного лідерства. Недостатність знань та вмій сприяє тому, що випускники частково можуть вирішувати складні завдання та практичні проблеми в галузі професійної діяльності, не завжди беруть на себе відповідальність за професійний розвиток учнів та за прийняття рішень. Випускники цього рівня критично відносяться до основних теорій, принципів, методів і понять в професійній галузі знань. Мають не стійку педагогічну спрямованість; частково вміють реалізувати способи і прийоми педагогічної діяльності; мають не сформовані вміння самоконтролю і самооцінки, знаходяться на елементарному рівні сформованості спеціалізовано-професійної виконавської компетентності.

### **Висновки до четвертого розділу**

У розділі визначено, що основою концепції дослідження є гуманістично-культуротворча парадигма філософії освіти, що визначає стратегію модернізації професійної освіти майбутніх учителів музичного мистецтва з метою діагностування її якості. В межах означеної парадигми методологічною основою концепції дослідження є сукупність наукових підходів (системного, компетентнісного, особистісно-діяльнісного, індивідуального, технологічного, кваліметричного) і принципів (загальнонаукових, дидактичних, професійно-етичних). Системоутворювальними для побудови системи педагогічної діагностики є положення системного підходу, що дозволило обґрунтувати та дослідити об'єкти діагностування, визначити особистість студента центром системи педагогічної діагностики; положення компетентнісного підходу, який є домінуючим для обґрунтування і моделювання об'єктів діагностування, визначення якості результатів освіти майбутніх учителів музичного мистецтва.

Визначено і обґрунтовано принципи педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва: загальнонаукові (системності, систематичності), дидактичні (наукової обґрунтованості теорії і практики педагогічної діагностики, констатувальної й коригувальної функцій діагностування, послідовності і наступності, доступності діагностичних методик і процедур, оптимізації, об'єктивності), професійно-етичні (компетентності діагностуючого, конфіденційності використання результатів діагностування). Визначено і обґрунтовано закономірності педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва (вдосконалення змісту освіти, внутрішньої динамічної рівноваги в освітній системі, єдності емоційного й логічного в освітньому процесі).

Обґрунтовано компоненти педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва. Структурними компонентами є: мета; напрями та види; інструментарій; педагогічний діагноз; об'єкти та суб'єкти педагогічного діагностування. До функціональних компонентів належать: проектувальний (завдання, функції); конструктивний (добір змісту інформації, індивідуально-психологічних особливостей, професійних якостей та здібностей, міжособистісних стосунків, що мають діагностуватися; розроблення тестів; визначення критеріїв та показників; добір методів та методик діагностування); організаційний (організація взаємодії студента з діагностуючим, форми організації); комунікативний (взаємини суб'єктів діагностування); гностичний (аналіз і самоаналіз результатів діагностування, стратегія навчальної діяльності); рефлексивний (корекція освітньої діяльності). Обґрунтовано організацію «Діагностичної психолого-педагогічної лабораторії» факультету для більш оперативної і якісної обробки результатів, яка може бути суб'єктом педагогічного діагностування.

У розділі обґрунтовано систему педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва, що складається з п'яти блоків: цільового, концептуального, структурно-змістового, процесуального, результативного. Цільовий блок розкриває реалізацію ефективного функціонування системи педагогічної діагностики, що припускає поєднання й інтеграцію всіх блоків для

позитивного впливу на якість освіти майбутніх учителів музичного мистецтва й виявляється в результатах освітньої діяльності студентів, рівнях сформованості соціально-професійної компетентності випускників й охоплює мету, завдання та функції педагогічної діагностики. Концептуальний блок акумулює наукові підходи, принципи, закономірності, ієрархічно вибудований блок умов реалізації системи: на рівні факультету – взаємодія з відділом моніторингу, менеджменту й якості освіти та психологічною службою університету; на рівні суб'єктів освітнього процесу – підготовка викладацького складу факультету до проведення діагностування, здійснення педагогічного супроводу індивідуальної траєкторії навчання студента. Структурно-змістовий блок уключає: напрями та види педагогічної діагностики; цикли дисциплін, у процесі вивчення яких відбувається діагностування студентів; організаційно-методичне забезпечення діагностування (види занять і результати діяльності студентів, інструментарій діагностування, алгоритм побудови педагогічного діагнозу). Процесуальний блок уключає: програму моніторингу, загальний алгоритм його проведення, що має різні рівні (індивідуальний, груповий і загальнофакультетський), принципи (суб'єкт-суб'єктних відносин, доцільності, технологічності, наступності формування компетенцій та компетентностей, координації модульності навчання й діагностування, мотивації успіхом учасників освітнього процесу, етичності). Процесуальний блок реалізується в два етапи. Перший етап передбачає реалізацію програми моніторингу як систематичного керованого діагностування сформованості соціально-особистісних, загальнонаукових, інструментальних, професійних компетенцій та індивідуально-психологічних особливостей студентів, взаємин у студентських групах і включає технологію діагностування спеціалізовано-професійних виконавських компетенцій. Другий етап відбувається під час державної атестації, результати якої свідчать про сформованість соціально-професійної компетентності випускників як відповідності стандарту освіти.

Результативний блок засвідчує об'єктивний і суб'єктивний результат педагогічної діагностики за певними показниками, що відповідають визначеним аспектам якості й замикає систему, збігаючись із її цільовим блоком. Результат

функціонування системи розглядається як бінарний, що включає об'єктивний результат (позитивний вплив системи педагогічної діагностики на якість освіти майбутніх учителів музичного мистецтва) і суб'єктивний результат (позитивна динаміка рівня сформованості соціально-професійної компетентності випускників). Схарактеризовано рівні сформованості соціально-професійної компетентності (достатній, досконалий, творчий); рівні сформованості спеціалізовано-професійних виконавських компетенцій (елементарний, рівень опанування, рівень застосування). Зміст розділу відображено у таких публікаціях дисертанта: [381]; [393]; [396]; [397]; [398]; [401]; [403]; [405]; [407] та ін.

## РОЗДІЛ 5

# ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ ЯКОСТІ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У розділі визначено організаційно-методичне забезпечення педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва, що реалізується на відповідних видах занять та в процесі аналізу результатів діяльності студентів у модульній організації освітнього процесу, застосуванні інструментарію педагогічної діагностики для визначення якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва, технології педагогічного діагностування спеціалізовано-професійної виконавської компетенції.

### **5.1. Результати діяльності студентів та види занять у модульній організації освітнього процесу**

Модульне навчання має своє коріння як у педагогічній теорії, так і в практиці. Основна ідея цієї технології полягає у розбивці змісту кожної дисципліни на складові компоненти відповідно до професійних, педагогічних і дидактичних завдань. На думку М. Євтуха, «кредитно-модульна система – це модель організації навчального процесу, що ґрунтується на поєднанні модульної організації навчального процесу та застосуванні кредитів ECTS для обліку навчального навантаження студентів та результатів освітньої діяльності. Головне призначення модульної системи полягає в заміні організаційних засад педагогічного процесу в вищій школі, що забезпечили б його демократизацію, умови для зміни місця студента у навчанні (перетворення його з об'єкта в суб'єкт цього процесу), надали б навчально-виховному процесу необхідної гнучкості, запровадили у дію принцип індивідуалізації навчання» [221, с. 151]. Останню думку продовжує П. Юцавечене, підкреслюючи, що «сутність модульного навчання полягає в тому, що той, хто навчається більш самостійно або повністю самостійно може працювати з запропонованою йому індивідуальною навчальною програмою, що містить у собі

цільову програму дій, банк інформації й методичне керівництво для досягнення визначених дидактичних цілей. За цих обставин, функції викладача можуть варіюватися від інформаційно-контролюючої до консультативно-координуючої» [738, с.85]. У межах окремого модуля здійснюється комплексне засвоєння знань, умінь, навичок, розвиток соціально-особистісних якостей, підсилюється функція викладача як консультанта і координатора навчання студента.

Застосування положень модульного навчання забезпечує гнучкість засвоєння освітніх програм, що дозволяє оперативно оновлювати конкретні модулі і забезпечує високу якість освіти; дає можливість індивідуалізувати підготовку для кожного студента з урахуванням його рівня знань і вмінь шляхом комбінування необхідних модулів і окремих одиниць модулів.

Для впровадження системи педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва було визначено положення кредитно-модульної системи, що в нашому дослідженні є орієнтирами проектування та реалізації педагогічного діагностування:

–модуль є закінченим блоком інформації, а також містить у собі цільову програму дій і методичне керівництво, що забезпечує досягнення поставлених цілей;

–окрема структурна частина, що відповідає цілі конкретної діяльності у модульному навчанні, називається елементом;

–навчальний матеріал складається з окремих порцій інформації, кожна з яких становить навчальний крок;

–довжина навчального кроку залежить від матеріалу, після вивчення якого необхідно відповісти на контрольні запитання. Якщо відповіді правильні, то пропонується наступний крок, якщо відповіді неправильні, то повторюється попередній;

–формування системи навчальних елементів передбачає виділення зі змістового модуля окремих груп, що мають схожі змістові ознаки (поняття – категорії, терміни, поняття, визначення; явища – властивості, явища, факти, спостереження, твердження, опис об'єктів, механізмів тощо; відношення – співвідношення, теореми,

закони, концепції, правила, гіпотези, теорії, моделі (фізичні і математичні), залежності (у тому числі аналітичні, графічні та логічні), структури тощо; алгоритми – алгоритми діяльності (у тому числі алгоритми розв’язування задач, доведення теорем, рівнянь тощо), послідовності дій, процедури, правила прийняття рішень, поведінки тощо) [48, с. 29];

–одним з критеріїв формування модулів є відкритість діагностики, що означає надання студентам контрольованих характеристик на початку кожного навчального модуля з зазначенням їх кількісної оцінки і методів діагностування [738, с.124].

Відповідно до положень кредитно-модульної організації освітнього процесу застосовували такі *види педагогічної діагностики*:

–на початку засвоєння навчального елемента модуля застосовували *початкову діагностику*, що має пропедевтичний характер (гр. προαίδειο – підготовчий). Цей вид діагностування спрямований на одержання оцінки, що в кількісному й якісному відношенні констатує рівень початкових знань студентів. Упродовж засвоєння навчального елемента модуля та в кінці кожного навчального елемента – поточна діагностика, що надає інформацію за окремими складниками компетенцій – знання, уміння; у кінці модуля – узагальнююча. Вихідний рівень знань, зафіксований оцінкою, дозволяє визначити їх «приріст», проаналізувати динаміку і ефективність процесу навчання» [254, с.5];

–*поточна діагностика* може здійснюватись у вигляді самодіагностування;

–*початкова та поточна* діагностика мають сприяти своєчасному виявленню недоліків у засвоєнні матеріалу модуля та ясно вказувати, які частини навчального матеріалу необхідно повторити;

–*узагальнююча* діагностика має вказувати рівень засвоєння матеріалу модуля. У випадку незасвоєння результати діагностування вказують на конкретні елементи (за якими одержані незадовільні результати) для повторення і удосконалення. Вона дає можливість оцінювати більші сукупності знань і вмінь, сформованість певних компетенцій. Усі види педагогічної діагностики тісно пов'язані між собою і доповнюють один одного.



Завершальним етапом проведення більшості видів дидактичної діагностики є *оцінювання* знань, навичок і вмінь студентів. Щоб забезпечити найбільшу його об'єктивність і точність, визначаються критерії оцінювання, де враховуються вимоги до глибини і повноти знань, кількість і характер допущених помилок, кількість правильних відповідей в тестах тощо. Відповідно до різноманітності і специфічності навчальних дисциплін єдині критерії оцінювання визначаються для споріднених дисциплін, що вивчаються на кафедрі. Це дозволяє чітко розмежовувати рівні засвоєння навчального матеріалу і приймати рішення про їх оцінювання.

Оцінка є результатом діагностичної діяльності викладача і виражається цифрою. В освіті майбутніх учителів музичного мистецтва застосовується як 5-бальна система оцінювання, так і 100-бальна (за ECTS), що ґрунтуються на визначенні певного відсотку правильно виконаних завдань, де їх кількість і вага можуть бути різними. Зазвичай оцінку «відмінно» отримує студент, який має глибокі, міцні, системні знання, що демонструє під час повної, аргументованої та вичерпної відповіді на питання; вміє застосовувати їх для вирішення типових й непередбачуваних завдань діяльності; вміє аналітично зіставляти різні аспекти розглянутої проблеми і чітко визначати найбільш раціональні шляхи її вирішення; навчальна діяльність студента має дослідницький характер; він володіє комп'ютерною технікою тощо. Оцінку «добре» викладач ставить за повний, аргументований і вичерпний виклад питання, коли студент володіє матеріалом на високому рівні, знає істотні ознаки понять, явищ, закономірностей, зв'язків між ними, а також самостійно застосовує знання в стандартних ситуаціях, використовує комп'ютерну техніку. Повній, правильній, логічній відповіді студента бракує власних суджень, поглядів, ясно виражених смаків. Оцінка «задовільно» – володіє матеріалом, здатний вирішувати завдання за зразком, володіє елементарними вміннями навчальної діяльності, однак, виклад матеріалу є непослідовний, висунуті положення не завжди логічно впливають із раніше викладеного, цитування наукової літератури не завжди є доречним та логічним, у ході викладу матеріалу є помилки і неточності. Оцінку «незадовільно» студент отримує за елементарну, фрагментарну відповідь, що зумовлюється початковими уявленнями про предмет

вивчення, а також, якщо студент у встановлений строк не в змозі правильно викласти розглянуте питання. Під час отримання додаткових навідних запитань студент не може перейти до викладу основного питання.

Для діагностування якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва було визначено *продукти діяльності* студентів, що має включати система педагогічної діагностики, оскільки вони мають критерії прискореної обробки, що сприяє ефективному керівництву освітнім процесом.

До продуктів діяльності відносимо результати самостійної роботи студентів, що виявляються у формі презентацій, особистісної музичної презентації, колективних проектів, самостійно вивчених музичних творів, підготовки доповідей, рефератів, есе, написання курсових, дипломних робіт тощо. Кожен із видів самостійної роботи характеризується за способом визначення сформованості компетенцій: у процесі бесіди викладача і студента; у процесі написання й перевірки курсових і дипломних робіт; шляхом застосування комп'ютерних програм для створення презентацій (пошукових, візуалізуючих, тощо).

*Есе* – невелика за обсягом самостійна письмова робота (1 – 2 стор.) вільної композиції на тему, запропоновану викладачем. Мета есе полягає у розвитку навичок самостійного творчого мислення і письмового викладу власних умовиводів. Есе має невеликий обсяг і не передбачає вичерпного трактування предмету дослідження. Нами було запропоновано *критерії для оцінювання есе*, де має бути представлено: виклад суті поставленої проблеми; самостійно здійснений аналіз проблеми з застосуванням концепцій і аналітичного інструментарію педагогіки, психології, мистецтвознавства, музикознавства; висновки, що узагальнюють авторську позицію з означеної проблеми. Для підготовки есе студенту пропонується список базової і додаткової літератури, вимоги до оформлення. Отже, есе, як продукт діяльності студентів, дозволяє діагностувати сформованість загальнонаукової компетенції (КЗН-01, КЗН-05), індивідуальні здібності до системного й критичного мислення (КСО-05, КЗП-02), готовність викладати думки у письмовій формі (КІ-01) рідною чи іноземною мовами та базові знання з фахових дисциплін [420, с.36].

*Презентація* є публічним розкриттям визначеної теми та застосовується для усного супровіду повідомлення. Презентація зазвичай містить текст, ілюстрації до тексту, звукові та відео фрагменти. Нами було запропоновано *критерії для оцінювання презентації*: рівень володіння музично-естетичними знаннями, уміння розкрити тему і викладати матеріал (обґрунтованість відбору матеріалу, використання первинних джерел, здатність самостійно осмислювати факти, структура і логіка викладу); уміння обґрунтовувати положення і висновки, чітко, лаконічно, оригінально формулювати проблему. Ці вміння свідчать про рівень сформованості образного мислення, здібності в усній формі, на основі отриманих знань, яскраво і переконливо викладати свої думки.

Зазначимо, що в освіті мистецького спрямування має місце МОМП (*метод особистісної музичної презентації*), що складається з двох етапів: самостійна підготовча робота студента та публічна її презентація. Перший етап пов'язаний з вибором фрагментів музичних творів, що можна доповнити репродукціями картин, шаржами, фрагментами текстів чи віршів. В процесі діяльності студент має виконати низку дій: визначати ідейно-художній задум музичного твору та надати характеристику його образам; проаналізувати засоби музичної виразності за допомогою яких створені образи; визначити засоби виразності у творах мистецтва, за допомогою яких створені подібні образи; виявити особистісне ставлення до твору; порівняти якості героя (музичного образу) з собою; визначити асоціативні зв'язки між особистими переживаннями, викликаними характером, настроєм твору і подіями особистого життя; скласти розповідь про особистісні почуття. Під час самостійної роботи студентом застосовується рефлексія, що сприяє позитивним змінам спрямованості до самопізнання, визначення власного ставлення до творів мистецтва, усвідомлення їх впливів на власне світосприйняття. На другому етапі відбувається презентація МОМП перед групою студентів, де демонструється своє бачення обраних творів, свої почуття, думки. Відбувається обмін думками, йде набуття досвіду музичного і колективного спілкування, комунікації. Застосування МОМП стимулює аналітичну діяльність студентів, сприяє формуванню самопроцесів, самоаналізу свого внутрішнього світу, активізує усвідомлене і

критичне ставлення до естетичних реакцій своїх товаришів, розширює досвід музично-естетичної комунікації, сприяє становленню суб'єктного музично-творчого досвіду.

Під час проведення МОМП діагностується оволодіння студентом: музично-естетичним знаннями, знаннями щодо форм діалогічної взаємодії, ділового спілкування; вміннями – застосовувати знання з використанням новітніх технологій, вирішувати проблемні ситуації, практично застосовувати музично-естетичні знання і вміння, особистісні установки; суб'єктивним музично-творчим досвідом, через діагностику цілісного досвіду орієнтування у світовому і музичному просторі, самоаналізу особистісних проблем, реалізації особистісних установок, колишніх змістів навчальної діяльності та вихід на майбутні професійні завдання. Презентація, як результат самостійної діяльності студента дає можливість визначити сформованість таких компетенцій: соціально-особистісна (КСО 01, КСО 04, КСО 05, КСО 06, КСО 07, КСО 08, КСО 09), загальнонаукова (КЗН-1, КЗН-3, КЗН-5), інструментальна (КІ-1, КІ-3, КІ-4, КІ-5) [420, с.36], професійна.

*Колективний проект* – це завдання, вирішення якого бере на себе невеликий студентський колектив. Найбільш доцільним є застосування цього методу на ансамблевих дисциплінах. Він формує у майбутніх фахівців уміння працювати в колективі та прислухатися до думки кожного і дає можливість визначити сформованість таких компетенцій: КСО 04, КСО 05, КСО 06, КСО 07, КСО 08, КСО 09, КЗН-1, КЗН-2, КЗН-3, КЗН-4, КЗН-5, КІ-1, КІ-2, КІ-3, КІ-4, КІ-5 [420, с.36], професійні.

Якість виконання означених продуктів діяльності оцінюється в межах поточної або підсумкової діагностики викладачем або екзаменаційною комісією за такими загальними *критеріями*: самостійність виконання; оригінальність постановки проблеми; рівень розкриття теми; обґрунтованість логіки викладу матеріалу; доцільність структури.

Оцінка рівня виконання *презентації і колективного проекту*, відповідно до поставлених цілей здійснюється викладачем, що визначає сформованість наступних умінь та навичок: уміння працювати з об'єктами вивчення, критичними джерелами,

довідковою і енциклопедичною літературою; уміння збирати і систематизувати практичний матеріал; уміння логічно і грамотно викладати власні умовиводи і висновки; уміння користуватися сучасними комп'ютерними засобами; здатність створювати змістовні презентації або колективний проект на задану тему; здатність сприймати та спілкуватися з іншою особистістю на основі емпатії, толерантності, довіри, прагнення до співробітництва; уміння організовувати діяльність від мети до результату; орієнтованість на професійну успішність; компетенцій: розуміння та сприйняття етичних норм поведінки відносно інших людей (КСО 01); здатність до критики й самокритики (КСО 04); креативність, здатність до системного мислення (КСО 05); адаптивність і комунікабельність (КСО 06); наполегливість у досягненні мети (КСО 07) [420, с.36].

*Контрольні роботи* застосовуються для діагностування засвоєння поточного навчального матеріалу. Зазвичай вони проводяться за найбільш складними темами навчальної програми, а також за матеріалом, що мав бути самостійно опрацьованим. Контрольна робота, як правило, складається з невеликої кількості середніх за складністю питань або завдань, що вимагають пошуку обґрунтованої відповіді. Вона може займати частину або повне навчальне заняття з розбором правильних рішень на наступному занятті. Ця форма дидактичної діагностики є ефективним засобом перевірки рівня навичок і вмінь студентів застосовувати на практиці правила, методи, алгоритми для вирішення теоретичних і практичних завдань діяльності. Тому, на деяких етапах навчання письмовим контрольним роботам надається провідна роль, наприклад: у розв'язанні гармонічних задач, визначенні на слух гармонічних послідовностей, акордів, інтервалів тощо. Пробні публічні виступи студентів, проведені з метою перевірки готовності до іспиту також відповідають ознакам контрольної роботи. Результати контрольних робіт дають можливість діагностувати сформованість компетенцій: КСО 04, КСО 05, КСО 08, КЗН-1, КЗН-2, КЗН-3, КІ-1, КІ-2, КІ-4 [420, с.36].

Метою *курсової роботи* є перевірка вмінь студентів самостійно застосовувати отримані знання для вирішення конкретних практичних завдань діяльності, навичок самостійного проектування, організації, проведення власних наукових досліджень і

обґрунтування висновків. Виконання курсової роботи спрямоване на творче освоєння загально професійних і спеціальних професійних дисциплін, сформованість відповідних професійних компетенцій. Курсові роботи передбачені навчальним планом і, зазвичай, виконуються з профільних дисциплін (педагогіка, вікова та педагогічна психологія, методика музичного виховання) за рахунок годин відведених на опанування дисципліни.

У процесі написання курсової роботи студент має повністю розкрити обрану тему, відповідати логіці викладу матеріалу, показати вміння роботи узагальнення і висновки. Курсова робота має певну структуру. Оцінка рівня виконання курсової роботи передбачає *діагностування*: уміння працювати з об'єктами вивчення, збирати і систематизувати практичний матеріал, логічно і грамотно викладати власні умовиводи і висновки; самостійно осмислювати проблему на основі існуючих методик; дотримувати форми наукового дослідження; користуватися інформаційними ресурсами; здатність і готовність до застосування прикладних програмних засобів; обґрунтовувати і будувати апріорну модель досліджуваного об'єкту або процесу; здатність створити змістову презентацію виконаної роботи. Виконання курсової дає можливість визначити сформованість таких компетенцій – КСО 01, КСО 05, КСО 06, КСО 07, КСО 08, КЗН-1– КЗН-5, КІ-1, КІ-2, КІ-3, КІ-4 [420, с.36] та професійних.

Результатом професійної підготовки випускника є написання *дипломної або магістерської роботи*, що має на меті не тільки систематизувати, але й розширити знання, уміння і навички студентів у вирішенні складних комплексних завдань з елементами дослідження. Дипломна робота є теоретичним або експериментальним дослідженням однієї з актуальних проблем музично-педагогічної діяльності, що оформлюється у вигляді тексту, який складається з двох частин з графіками, таблицями, схемами, списком літератури та додатками і дає можливість визначити сформованість соціально-професійної компетентності випускника. Теми дипломних та магістерських робіт визначаються викладачами, які є керівниками та затверджуються на засіданні кафедри. Мета захисту дипломної або магістерської роботи – встановлення рівня підготовленості випускника до виконання професійних

завдань відповідно до вимог ДС ВОУ, кваліфікаційної характеристики. Діагностування результатів підготовки і сформованості компетенцій випускників під час написання та захисту дипломної або магістерської роботи надає більше можливостей ніж державний іспит.

*Концерти-лекції* за різними музичними темами є синтетичною формою виконавської діяльності, що поєднують музичне виконавство та уміння створювати доступні для дитячого сприйняття пояснення і мають певний музично-пізнавальний інтерес як для слухачів, так і для студентів. У виборі теми концерту-лекції не здійснюється твердого регламенту і студент або група студентів, разом з викладачем може обирати напрямок, що їх найбільш цікавить. Підготовка і проведення концертів-лекцій вимагає наявності комплексу організаційних, конструктивних, дослідницьких, комунікативних, практичних умінь і навичок; навичок складання сценарію і словесних коментарів до нього; ораторських навичок і культури мови; артистизму тощо. Під час підготовки та проведення концертів-лекцій діагностується сформованість таких соціально-особистісних компетенцій (КСО 01, КСО 04, КСО 05, КСО 06, КСО 07, КСО 08, КСО 09), загальнонаукових (КЗН-1), інструментальних (КІ-1, КІ-4, КІ-5) [422] [420, с.36], професійна компетентність.

Готовність випускника до професійної діяльності значною мірою визначається рівнем *виконання творів зі шкільної програми* для слухання музики. Практика показує, що вивчення творів зі шкільної програми займає особливе місце у практичній підготовці студентів, оскільки сприяє забезпеченню максимально тісного взаємозв'язку між виконавською, теоретичною і методичною підготовкою, визначає уміння студента обирати необхідний музичний матеріал, спираючись на знання психологічних особливостей сприйняття музичних творів різними віковими групами учнів, орієнтуватися у відборі змісту й логіці використання пояснювального матеріалу тощо та дає змогу діагностувати сформованість загально-професійної та спеціалізовано-професійної виконавської компетенції.

Діагностика відбувається під час проведення *різних видів занять*. У Законі України «Про вищу освіту» визначено такі *види занять* у вищій школі: лекція; лабораторне, практичне, семінарське, індивідуальне заняття; консультація [232], де

реалізуються форми організації освітнього процесу – самостійна робота, практична підготовка, контрольні, діагностичні заходи.

*Семінари* проводяться за найбільш складними темами або розділами навчальної програми й мають на меті поглиблене вивчення навчальної дисципліни, прищеплювання студентам навичок самостійного аналізу інформації, формування і розвиток наукового мислення, вміння брати активну участь у творчій дискусії, робити правильні висновки, аргументовано викладати і обстоювати свою думку. Однією з функцій семінарського заняття є діагностика рівня засвоєння навчального матеріалу, отриманого на лекціях і в ході самостійної роботи.

*Практичні заняття* проводяться з метою вироблення практичних умінь, навичок і визначення рівня підготовки до вирішення типових завдань діяльності (практичного оволодіння іноземними мовами, гармонізації мелодії, підбору акомпанементу, визначення на слух, самостійного вивчення музичного твору, оформленні документів педагогічної практики тощо). Їх змістом є практична діяльність студента. Результати семінарських та практичних занять враховуються під час модульного контролю, оцінюванні заліків та іспитів. Їх результати знаходяться у викладача відповідної дисципліни.

У вищій музично-педагогічній освіті для перевірки знань студентів застосовується *колоквіум* (лат. colloquium – розмова, бесіда) є однією з форм перевірки та оцінки якості виконаної студентом самостійної роботи. Він передбачає оволодіння визначеними навичками і вміннями, і може бути формою не тільки перевірки, але й поглиблення знань, оскільки під час колоквіумів відбувається невимушена бесіда, що дозволяє визначити дійсну підготовку студента, його інтереси і схильності, шляхи більш раціонального проведення навчального процесу. Метою колоквіуму є мобілізація студентів до поглибленого вивчення дисципліни. Разом з тим, обов'язковою умовою проведення колоквіуму є усне спілкування з викладачем, де впродовж дискусії вдосконалюється вміння студента швидко і влучно реагувати на зауваження, репліки, запитання, відстоювати свою точку зору. На колоквіумах обговорюються окремі частини, розділи, теми, питання досліджуваного курсу, що зазвичай не входять у тематику семінарських й інших



практичних навчальних занять. На колоквіум виносяться питання та теми, що виявляють розуміння студентом загальних тенденцій становлення того чи іншого музичного напрямку, композиторської школи, його особистісні погляди на інтерпретацію, образність виконуваних творів тощо, тобто питання, що розкривають загальні напрями розвитку музичного мистецтва. У ході колоквіуму виявляються соціально-особистісні компетенції студента (КСО-01 – КСО-10), професійні компетенції (загальнокультурна, комунікативна, поліхудожня тощо).

*Консультація* є однією з форм навчальних занять, що може бути аудиторною або поза аудиторною, індивідуальною, груповою або колективною. Вони проводяться з метою підготовки студентів до складання заліків, іспитів. В освітній практиці майбутніх учителів музичного мистецтва консультації відбуваються перед вступними іспитами, поточним та підсумковим контролем, державними іспитами. Консультації, також, надаються абітурієнтам викладачами музично-інструментальних та вокально-хорових дисциплін перед вступними іспитами.

Аналіз продуктів діяльності студентів та видів занять під час яких відбувається діагностування якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає визначення інструментарію педагогічної діагностики.

## **5.2. Застосування інструментарію педагогічної діагностики для визначення якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва**

Інструментарій педагогічної діагностики досліджено у працях В. Аванесова [10], К. Інгенкампа [254], Є. Міхайличева [428], С. Сафонцева [595]. До нього науковці відносять: спостереження, бесіду, інтерв'ю, анкетування, соціометричний метод, тестування, експертні методи, рейтинг, а також факторний аналіз, шкалування та ін., що є методами обробки діагностичної інформації. З позиції, що «метод як категорія дидактики органічно пов'язаний зі всіма структурними компонентами педагогічної системи» [97, с.95], розглянемо суть та специфіку методів та методик педагогічної діагностики, що були впроваджені у освітній процес факультету мистецтв для педагогічного діагностування якості освіти

майбутніх учителів музичного мистецтва.

У загальнонауковому плані, метод (від гр. *methodos* – шлях дослідження, теорія, учіння) – «спосіб досягнення якої-небудь мети, вирішення конкретного завдання; сукупність прийомів або операцій практичного і теоретичного освоєння (пізнання) дійсності» [92, с. 724]. Основною функцією методу є організація і регулювання процесу пізнання й практичного перетворення того або іншого об'єкту. Діагностування будь-яких складних процесів і явищ здійснюється шляхом застосування сукупності методів, функціонування кожного з яких залежить від мети і специфічних особливостей об'єктів.

Вчені відзначають однакові риси методів діагностики і наукового дослідження, оскільки «будь-який діагностичний метод у принципі може бути використаний у якості інструмента дослідження, так само як і будь-який інструмент дослідження, в свою чергу, може застосовуватися в якості допоміжного діагностичного засобу» [125, с. 70]. У психодіагностиці співвідношення і взаємозв'язок методів діагностики і наукового дослідження знайшло вираження у двох положеннях: 1) розробка психодіагностичної методики на основі дослідницької є спеціальним завданням, під час вирішення якого доводиться «жертвувати» одними параметрами методики заради інших – повнотою одержуваних за її допомогою результатів заради скорочення часу проведення обстеження [419, с. 7]; 2) на основі однієї і тієї ж науково-дослідної методики може бути розроблено декілька науково-практичних її форм, варіантів [191, с. 216]. Функції діагностичних методик, як специфічного засобу одержання надійної, систематичної і контрольованої інформації, що забезпечує відтворюваність наукового знання, знайшли вираження у їх теоретичній обґрунтованості, валідності, надійності, об'єктивності.

Виходячи з того, що «метод» є сукупністю прийомів і операцій пізнання і практичного перетворення дійсності; спосіб досягнення певних результатів у пізнанні і практиці [461]; спосіб «досягнення мети, певним чином упорядкована діяльність» [619, с. 278]; спосіб «організації діяльності» [184, с. 278], спосіб «взаємодії вчителя з учнем, що передбачає формування готовності учня до самостійної діяльності у певній галузі знань» [572, с. 145], *методом педагогічної*

*діагностики* якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва будемо вважати процедури, спрямовані на вирішення одного із завдань діагностичної діяльності, що спираються на теоретичну систему уявлень про суть досліджуваного явища та мають відповідний алгоритм проведення, данні про валідність, надійність, виборку, на якій він був опробований.

Безпосередню реалізацію метод знаходить у методиці, яка є «сукупністю методів навчання чому-небудь, практичного виконання чого-небудь; наука про методи викладання [609], [467]; «конкретне втілення методу як визначеного способу організації взаємодії суб'єкта і об'єкта дослідження на основі конкретного матеріалу й конкретної процедури» [183, с.342]. Як зазначає О. Рудницька, засвоєння знань передбачає використання не одного, а «декількох методів та засобів, різні комбінації поєднання яких можуть утворювати відповідні варіанти сполучень, що визначають той чи інший шлях досягнення конкретного результату педагогічної діяльності. Їх послідовне описання із зазначенням етапів, методів та засобів здійснення цього процесу є описанням методик навчально-виховної роботи» [581, с. 151]. «В основі конструювання методик є вибір методів, якими буде здійснюватися повідомлення інформації (І), взаємодія педагога і учня в процесі її засвоєння (В), власне кажучи – суть навчання і контроль результату, що досягається (К). Названі складові створюють структуру методики: I+V+K» [581, с. 152].

*Методиками* педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва вважаємо сукупність методів, спрямованих на визначення результату одного із завдань освітньої діяльності, що пройшли перевірку на валідність, надійність та мають опис виборки, на якій вони були опробовані.

Нами було визначено і застосовано методи і методики педагогічної діагностики для визначення якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва. Інструментарій педагогічної діагностики, що складають методи і методики діагностування ми поділяємо на такі групи:

– *інструментарій одержання діагностичної інформації* (спостереження, опитування, бесіда, анкетування, тестування, аналіз продуктів діяльності, контент-аналіз);

– *інструментарій обробки і оцінювання діагностичної інформації* (шкалування, рейтингова оцінка, методи первинної статистичної обробки та вторинної статистичної обробки, методи графічного та табличного представлення результатів);

– *форми інструментарію інтерпретації результатів діагностування*: текстові – відгуки, характеристики, інформаційні карти студентів, педагогічний діагноз; графічні – таблиці, діаграми, графіки, карти оцінки особистості тощо);

– *інструментарій корекції освітнього процесу* (безпосередній психолого-педагогічний вплив, опосередкований психолого-педагогічний вплив, координація й планування психолого-педагогічних дій, прогнозування, рекомендації, побажання, вимоги, управлінські рішення тощо);

– *інструментарій підтвердження результатів діагностування* (експертний метод, аналіз результатів діяльності, заліки, екзамени, статистичний аналіз тощо).

До інструментарію збору діагностичної інформації належать формалізовані та малоформалізовані методи. *Формалізовані методи* характеризує:

– дотримання регламенту обстеження;

– об'єктивізація обстеження (точне дотримання інструкцій, суворо визначенні способи представлення матеріалу, невторчання діагноста у діяльність випробуваного тощо);

– стандартизація (встановлення одноманітності проведення обробки і подання результатів діагностичних обстежень);

– надійність;

– валідність. Ці методи дозволяють зібрати діагностичну інформацію у короткий термін і дають можливість кількісно і якісно порівнювати результати.

Малоформалізовані методи призначені для одержання інформації про психічні процеси і явища, що мало піддаються об'єктивізації (суб'єктивні переживання, особистісні змісти) або є надзвичайно мінливими за змістом (динаміка цілей, станів, настроїв, тощо). Одним з недоліків малоформалізованих методик є їх трудомісткість, оскільки спостереження за обстежуваним здійснюються впродовж тривалого часу.

Більшість дослідників (Ю. Бабанський [53], О. Белкін [170], М. Боритко [100],

Є. Міхайличев [428] та ін.) указують на взаємодоповнюваність у застосуванні малоформалізованих методів формалізованими. Таким чином, недоліки формалізованих методів компенсуються позитивними якостями малоформалізованих, а обмеженість малоформалізованих методів долається перевагами формалізованих.

Розглянемо методи, що належать до інструментарію збору діагностичної інформації, починаючи з малоформалізованих: спостереження, бесіда, аналіз результатів діяльності, контент-аналіз.

*Метод спостереження* для визначення якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва дозволяє на музично-інструментальних і вокально-хорових дисциплінах безпосередньо спостерігати і аналізувати поведінку студентів, прояви психологічних особливостей, аналізувати професійно-ціннісну спрямованість, мотивацію до навчання. Результати проведення спостереження дають можливість узагальнювати і порівнювати думки значної кількості викладачів, кураторів, завідувачів кафедр.

Наукове спостереження як діагностичний метод характеризується:

- постановою проблеми;
- вибором ситуацій для спостереження;
- визначенням психологічних якостей або особливостей поведінки, які мають стати об'єктом спостереження;
- розробленою системою фіксації і запису результатів [728, с.35].

Вважаємо, що при дотриманні певних вимог об'єктивність цього методу має підвищуватися:

- спостереження об'єкту або процесу необхідно проводити систематично і багаторазово в різноманітних ситуаціях, що дозволить визначити випадкові збіги та стійкі закономірні зв'язки;
- підсумовуючи результати спостережень, не треба робити швидких висновків, а намагатися знайти і перевірити альтернативні припущення;
- розглядати умови виникнення та існування спостережуваного об'єкту або процесу у контексті загальної ситуації;

–остаточна оцінка має складатися з результатів спостережень декількох спостерігачів, водночас судження кожного з них мають бути незалежними.

Для діагностування якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва застосовували такі види методу спостереження, класифіковані залежно від:

- хронології проведення – лонгітюдне, періодичне;
- позиції спостерігача – відкрите і приховане;
- ситуації спостереження – природне, лабораторне;
- позиції спостерігача стосовно об'єкта спостереження – включене і невключене;
- ступеня формалізації – контрольоване і неконтрольоване.

*Лонгітюдне спостереження* проводиться впродовж тривалого часу, декількох років і припускає постійний контакт викладача і студента. Таке спостереження є характерним для дисциплін з індивідуальною формою занять (основний музичний інструмент, постановка голосу, диригування), де вивчення предмета триває впродовж усього навчання. Лонгітюдне спостереження дає можливість викладачеві бачити і аналізувати на кожному етапі підготовки студента шляхи вдосконалювання його як виконавця, формування особистісних якостей, вносити своєчасні корективи у процес навчання, ефективно керувати становленням особистості майбутнього професіонала, спрямованого на самонавчання і самовдосконалення.

*Періодичне спостереження* проводиться впродовж певних, зазвичай точно визначених проміжків часу. Періоди підготовки концертної програми до модульного контролю або іспиту дозволяють викладачеві спостерігати і порівнювати динаміку засвоєння виконавських умінь і навичок, відношення до занять, зміни у мотивації до вивчення дисципліни, в прагненні до успішного виступу. На підставі висновків викладач переглядає свій підхід до визначення репертуару на наступний період навчання, стимулює зацікавленість студента до результатів навчання за допомогою короткострокових завдань (підготовки особистісної музичної презентації, написання есе або презентації на тему, що цікавить студента), приймає управлінські рішення.

*Відкрите спостереження* припускає попередження спостережуваних про те, що за ними ведеться спостереження. Воно характерно для проведення групових,

практичних занять, заліків і іспитів, позанавчальних заходів. Студенти заздалегідь знають, що викладачами, кураторами проводиться спостереження з метою вивчення їх, наприклад, підготовленості до участі у заході, присвяченому святкуванню ювілею університету або відборі до конкурсу, у просвітницькому концерті тощо.

При *прихованому спостереженні* студенти не знають, що є об'єктами вивчення. Цей різновид спостереження досить ефективний і може застосовуватися як при вивченні поведінкових особливостей, соціально-психологічних проявів студентів у ході занять, так і на поза навчальних заходах. У результаті проведення прихованого спостереження можна виявити особливості поведінки, інтереси і захоплення окремих студентів, взаємини у навчальній групі, визначити лідерів і неформальних лідерів, переваги студентів тощо.

*Природне спостереження* проходить у звичних умовах: у процесі проведення занять, на концертах, під час практики, виступу на студентській конференції тощо.

*Лабораторне спостереження* відбувається тоді, коли студент спостерігається у штучно створених, змодельованих умовах. Така ситуація характерна для проведення індивідуальної консультації психологічною службою університету з надання кваліфікованої допомоги, педагогічного спостереження у позанавчальній діяльності тощо. Організація лабораторного спостереження дозволяє розширити ознайомлення з різними аспектами навчальної та поза навчальної діяльності студентів.

*Включене спостереження* припускає особисту участь діагноста (викладача, куратора, психолога) у подіях, що відбуваються. Він стає членом групи, де проводиться спостереження і повноправним її учасником. Наприклад, здійснюючи включене спостереження у групі студентів, які здійснюють діяльність з підготовки просвітницького заходу, викладач вивчає взаємини у групі зсередини, що дозволяє йому спостерігати приховані соціально-психологічні зв'язки; при підготовці до виступу фортепіанного ансамблю може бути корисним надання керівної функції для визначення динамічного плану твору, власних поглядів на його інтерпретацію кожному студентові по-черзі, що сприяє розвитку самостійності у виборі трактовки твору на основі проведених дослідницьких дій, вчить самостійно мислити та

аналізувати власне виконання, стимулює розвиток слухових уявлень.

*Невключене спостереження* здійснюється з боку, коли діагност не є учасником подій, що відбуваються. Воно може бути як прихованим, так і відкритим. Зазвичай, таке спостереження відбувається у ході взаємовідвідувань занять, на відкритих уроках, майстеркласах тощо.

*Контрольоване спостереження* заздалегідь передбачає ситуації спостереження і конкретні способи оцінювання. Найчастіше воно застосовується у дослідженнях описового і експериментального характеру, коли викладач вже знає досліджуваний об'єкт і його цікавлять тільки описові характеристики. Наприклад, при вивченні вмінь студента самостійно розуміти музичні твори, викладач може зосередитися на його вмінні правильно зрозуміти і виконати музичний текст.

*Неконтрольоване спостереження* застосовується з метою попереднього знайомства із проблемою. При його проведенні відсутній детальний план дій спостерігача, визначено лише самі загальні риси ситуації. Його мета – одержати найбільш повний опис усіх характерних для проблеми сторін і відносин, охопити її цілком. Цей різновид спостереження широко застосовується на першому курсі на початковому етапі знайомства зі студентами і доповнюється іншими, формалізованими методами збору інформації.

Результатом спостереження є якісний і кількісний опис об'єктів або ознак. Повністю виключити вплив особистості діагноста на результати спостереження неможливо.

До недоліків використання методу спостереження в освіті майбутніх учителів музичного мистецтва відносимо:

- великий обсяг часу, необхідний для заповнення і аналізу результатів;
- недостатня сформованість системи ознак, конкретних критеріїв і показників для фіксації тих або інших об'єктів та їх оцінки;
- недостатня підготовленість викладацького складу до кваліфікованої реалізації методу спостереження.

*Бесіда* відноситься до тієї групи методів діагностики, яка в соціології, педагогіці і психології має назву «опитування». У цю групу крім діагностичних



бесід входять стандартизовані інтерв'ю і анкетні методики різного типу. Усі ці методи характеризуються однією провідною ознакою – за їх допомогою діагност одержує ту інформацію, яку закладено у словесних повідомленнях опитуваних. Це, з одного боку, дозволяє продіагностувати мотиви поведінки, наміри, думки – усе те, що не зручно вивчати за допомогою інших методів, а, з іншого, – робить цю групу методів більш суб'єктивною. Не випадково у деяких соціологів існує думка, що навіть самостійно розроблена методика опитування ніколи не може гарантувати повної вірогідності інформації) [354, с.54].

Бесіда є одним з найефективніших методів для одержання надійної інформації загального змісту про первинні дані про об'єкт, інтереси і схильності, характер, різні аспекти поведінки особистості. Основним комунікативним зв'язком цього методу є вербальний. На нашу думку, для результативності проведення бесіди під час діагностування якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва необхідним є виконання низки вимог:

–цілеспрямованість – попереднє визначення мети, завчасна підготовка плану (вивчення наявної інформації; визначення теми бесіди; складання основних і допоміжних питань, їх послідовності тощо);

–створення сприятливої психологічної атмосфери (бесіда має відбуватися у спокійній і довірливій обстановці, при відсутності сторонніх осіб; питання мають сприяти розгортанню цілісної розповіді студента про себе, свою життєдіяльність, труднощі навчання, адаптації тощо; намічені питання не можуть обмежувати зміст розмови, а бути орієнтирами її загальної спрямованості; бесіда має справляти на студента позитивний психолого-педагогічний вплив, де він може одержати корисні поради навчального, практичного і особистісного спрямування);

–фіксація поведінки співрозмовника (отриману інформацію про співрозмовника, свої висновки слід записувати тільки після проведення бесіди).

Викладач, який проводить бесіду, має вміти правильно формулювати питання. Зазвичай, вони розподіляються на три групи:

–прямі («Вам подобається брати участь у факультетських концертах?»);

–непрямі («Яку роль Ви собі відводите на факультетських концертах?»);

–проективні («Студенти Вашої групи із задоволенням беруть участь у факультетських концертах. А Ви?»). Непрямі і проективні питання допомагають виявити такі схильності і особливості, які важко піддаються усвідомленню. Їх використовують, щоб виключити соціально прогнозовані відповіді.

У практиці освіти майбутніх учителів музичного мистецтва метод бесіди використовується досить часто, особливо на індивідуальних заняттях. Даному методу приділяється важлива роль, наприклад, у первісному ознайомленні зі студентом, де для знайомства з першокурсником проводиться індивідуальна бесіда з метою загального знайомства, виявлення його мотивації, мети, прагнень, утруднень в організації навчання, надання допомоги в адаптації до освітнього процесу.

Залежно від мети проведення, бесіда може бути *ознайомлювальною, діагностичною, експериментальною, профілактичною*.

Завданнями *ознайомлювальної бесіди* є первинне знайомство з першокурсником або студентом, який перейшов на навчання з іншого університету. Така бесіда має вигляд вільної розмови двох співрозмовників, де взаємну інформацію одержує кожний. Нами визначено, що у результаті бесіди викладач отримує інформацію за такими напрямками: про освіту студента; автобіографічні данні, особливості родини, характер сімейних взаємовідносин, моральний клімат, відмінності характерів батьків, умови проживання, тощо; психологічні особливості – ставлення до навчальної діяльності, ціннісні орієнтації, мотивація до навчання; соціально-психологічні характеристики – ставлення до себе, комунікабельність, толерантність тощо; зовнішні прояви – особливості мови, поведінки, міміки тощо. Необхідно зазначити, що ознайомлювальна бесіда, найчастіше, супроводжується виконанням студентом вступної програми або її фрагментів, в результаті чого викладач знайомиться з рівнем сформованості професійних умінь і навичок, розвитком музичних здібностей, сценічного почуття тощо. Інформацію, отриману в результаті проведення бесіди, необхідно доповнювати і розширювати за допомогою інших методів вивчення особистості, зокрема біографічної анкети, аналізу документів, спостереження, тестування тощо.

*Діагностична бесіда* проводиться з метою прояснення поведінки студента у

певних ситуаціях, наприклад, недостатньої старанності у навчальній діяльності. Її проведення дозволяє виявити глибоко особисті переживання студента, що утруднюють його навчання, оцінку їм свого концертного виступу, отримати оцінку студентом взаємовідносин у навчальній групі. Результати бесіди суттєво допомагають скласти педагогічний діагноз, на основі якого відбувається корекція поведінки студента, дій куратора групи, освітнього процесу і виробляються рекомендації викладачам.

*Експериментальна бесіда* є однією зі складних видів цього методу, що вимагають високого рівня знань, умінь і навичок її проведення. Вона проводиться для узагальнення отриманої за допомогою інших методів інформації, коли є декілька робочих гіпотез, що характеризують особистість студента і необхідно підтвердити одну з них. Правильно побудована експериментальна бесіда дозволяє уточнити наявні відомості, оцінити ті сторони особистості, які не вдалося достатньо розкрити.

Одним з найпоширеніших видів бесіди є *інтерв'ю* – різновид бесіди, що проводиться за певним планом і припускає прямий контакт діагноста зі студентом. За формою воно буває:

–*вільне* (бесіда без суворої деталізації питань, але за загальною програмою: струнка стратегія загалом, а тактика вільна);

–*стандартизоване* (з детальною розробкою всієї процедури, включаючи загальний план бесіди, послідовність питань, варіанти можливих відповідей: стійка стратегія і тактика);

–*частково стандартизоване* (стійка стратегія, а тактика більш вільна) [15, с.60].

Інтерв'ю зазвичай менше бесіди за обсягом і витратами часу. Воно використовується для різного роду уточнень і одержання додаткової інформації. Істотним недоліком методу інтерв'ювання (як і бесіди) є те, що вони не дозволяють оцінити особливості студента у його практичній діяльності (проведення уроків музичного мистецтва, участь у концертах, олімпіадах тощо).

*Анкетування* є багаторазово апробованим методом педагогічної діагностики і

дозволяє у результаті кваліфікованої розробки контрольних-вимірних матеріалів виявити латентні особистісні характеристики респондентів і процесу навчання [594, с. 253]. Ураховуючи вищезазначене, згідно з положенням, що «анкети як повноцінні діагностичні методики мають бути максимально вписані у систему діагностичних засобів, мати чіткі певні функції в цій системі» [437, с.42], вважаємо, що в системі педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва метод анкетування:

–є одним зі способів діагностування якостей особистості студента, його професійної спрямованості (мотиви, інтереси, захоплення), психологічних особливостей, стилю спілкування і поведінки тощо;

–може застосовуватися для анкетування роботодавців (про якість освіти вчителів музичного мистецтва), студентів (про значення педагогічної діагностики для якості їхньої освіти, якості викладання дисциплін тощо).

Якщо складанням анкет для опитування роботодавців має займатися «Діагностична психолого-педагогічна лабораторія» факультету, то вміннями складання анкет для діагностування якостей і особливостей студентів мають володіти викладачі і куратори навчальних груп. Дослідниками визначено *вимоги до анкети* як діагностичного інструментарію:

–конкретизація цільових функцій анкетування в цілому, окремих блоків питань і питань у середині анкети;

–проектування корекційно-розвивальної функції методики як засобу стимулювання мислення обстежуваного (без нав'язування йому ціннісних установок організаторів анкетування);

–орієнтація на професіоналізм, досвід і технології, наявні в суміжних галузях соціального знання (особливо в соціології і соціальній психології освіти);

–більш суворі вимоги до публікації анкетного інструментарію: обов'язкові вказівки репрезентативності вибірки апробації, надійності і змістової валідності анкети, чіткість і повнота інструктивно-методичної частини;

–орієнтація розроблювачів на комп'ютерні технології обробки і аналізу діагностичної інформації;

–мають бути максимально вписані у систему діагностичних засобів, мати чітко визначені функції в системі;

–мають проходити в процесі апробації стадію емпіричного аналізу (для оцінювання діагностичної ефективності цілісної методики та її структурних частин – блоків питань, ключових і контролюючих запитань);

–застосовувати широкий спектр питань різного типу (залежно від функцій діагностування різних аспектів досліджуваного об'єкта або явища);

–наявність внутрішнього контролю якості інформації за допомогою перехресних запитань, питань-фільтрів;

–на стадії розробки задуму анкети під час її апробації доцільне застосування техніки професійного соціологічного (соціопсихологічного) інтерв'ювання, особливо для «доведення» ключових питань анкети, питань індивідуально-значущого характеру [580, с. 32].

Однією з умов успішно проведеного анкетування є відвертість студентів. Для цього рекомендується використовувати:

–опосередковані питання, у відповідях на які студенти виявляють своє ставлення до тих або інших аспектів освітнього процесу;

–кореляційні питання, зміст яких полягає в тому, що в різних частинах анкети обираються два взаємозалежні питання, відповіді на які мають узгоджуватися одне з одним. Потім проводиться статистична обробка суджень з метою визначення коефіцієнта кореляції.

*Тестування*, на нашу думку, є основним, найбільш об'єктивним методом педагогічної діагностики, що сприяє якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва. Педагогічні тести дістали найбільшого розвитку у сучасній практиці педагогічної діагностики завдяки високій технологічності, наявності теорії та практики застосування в освіті. Особливо це стосується дисциплін професійної науково-практичної підготовки. Застосування тестових технологій дозволяє підвищити якість і об'єктивність оцінювання, шляхом зниження суб'єктивності окремого викладача і значно деталізувати атестаційні вимоги на основі ДС ВОУ.

Існують різні визначення поняття «тест». С. Рубінштейн вважає, що тести –

«це випробування, яке має на меті градування, визначення рангового місця особистості у групі або колективі, встановлення її рівня. Тест спрямований на особистість, він має бути засобом діагнозу і прогнозу» [579, с.51]. В. Аванесов визначає педагогічний тест як «... систему завдань зростаючої трудності, специфічної форми та визначеного змісту – систему, яку створено з метою об'єктивного, якісного й ефективного методу визначення структури та вимірювання рівня підготовленості учнів» [6, с. 190]. В. Лозова вважає, що «тест у вузькому значенні розуміється як короткочасний, технічно просто поставлений експеримент, комплекс завдань, що відповідають змісту навчання і забезпечують виявлення ступеня оволодіння навчальним матеріалом» [346, с. 377]. У першому визначенні йдеться про тести психологічні, у другому і третьому, – про тести досягнень (дидактичні). І ті, й інші застосовуються у педагогічній діагностиці якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва.

У практиці музично-педагогічної освіти для визначення навчальних досягнень студентів застосовували такі *види тестових завдань*:

–тестові завдання закритої форми (альтернативні тестові завдання; тестові завдання з множинним вибором; тестові завдання, у відповідях яких застосовано принцип кумуляції. Тестові завдання, що побудовані за принципом відновлення відповідності частин поділяються на чотири види: тестові завдання на відповідність; тестові завдання на порівняння і протиставлення; тестові завдання з множинними відповідями «правильно-неправильно»; тестові завдання на визначення причинної залежності;

–тестові завдання відкритого типу, що передбачають вільні відповіді тих, хто тестується, є завданнями без запропонованих варіантів відповідей і використовуються для виявлення знань термінів, визначень, понять тощо [425, с.43].

Також, можна застосовувати ситуаційні тести, що є цілеспрямованими наборами тестових завдань, призначених для вирішення проблемних ситуацій, які притаманні майбутній професійній діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва. Кількість та форми тестових завдань у такому тесті можуть бути досить різноманітними. Порядок розміщення тестових завдань у ситуаційному тесті

визначається діями, які студент має здійснювати для вирішення проблемної ситуації. Ситуаційний тест використовується під час діагностування ступеня засвоєння складної діяльності, адекватної діяльності щодо розв'язання типових задач діяльності. У цьому випадку ситуаційний тест є аналогом комплексного кваліфікаційного завдання (ККЗ) [426, с.34].

Одним з найважливіших методів педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва є *метод експертного оцінювання*. Він є одним з основних методів для оцінювання якості діагностичного інструментарію, об'єктів та процесів, без суб'єктивної самооцінки. Методи експертних оцінок є досить різноманітними і досліджені у працях М. Боритко [100], Є. Михайличева [426], С. Сафонцева [594; 595], С. Шишова [725].

Основою експертного методу є педагогічна експертиза, що включає сукупність процедур, необхідних для одержання колективної експертної думки або оцінки про педагогічний об'єкт, явище або процес. Зазвичай, для оцінювання залучаються провідні викладачі, вчені, керівники. Є різні види експертного методу: колективні – метод комісій, «педагогічний консиліум», метод групових експертних оцінок (метод Делфі). Індивідуальні експертні оцінки можуть бути отримані шляхом анкетування, інтерв'ю, вільної бесіди [111, с.116]. До проведення експертних методів висуваються *такі вимоги*:

–однозначність формулювання мети, предмета і галузі застосування методики при обов'язковій вказівці в інструкціях необхідної кваліфікації експертів, а також їхньої кількості;

–попередня перевірка однозначності виконання експертами інструкцій до застосування;

–можливість повторної перевірки результатів шляхом документування проміжних етапів обробки [430, с.10].

У системі педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва метод експертного оцінювання застосовували для діагностування сформованості соціально-професійної компетентності випускників, а результати порівнювали з результатами інших методів. Експерти, що залучаються

до діагностування, мають бути підготовленими, компетентними, об'єктивними, глибоко розуміти значущість і відповідальність експертизи. Особливу увагу необхідно звертати на продуману постановку питань, відповіді на які мають дати достовірну і об'єктивну оцінку сформованості тих або інших компетенцій. Кожний експерт (викладач, куратор, керівник практики тощо) отримував опитувальний лист із прізвищами студентів, та переліком компетенцій та їх складників, сформованість яких підлягає діагностуванню. Експерти оцінювали ступінь їх сформованості. За сумою балів усіх опитувальних листів обчислювалося середньоарифметичне, яке є узагальненою незалежною характеристикою сформованості компетенції кожного окремого випускника.

Також метод експертної оцінки є необхідним для розробки дидактичних тестів, для експертизи освітньої програми дисципліни, як їх основи. У цьому випадку складається «Бланк експертизи навчальної дисципліни», де вказуються розділи, теми і запитання, що відображають зміст курсу. Експерти оцінювали змістовну значущість більш дрібних структурних одиниць щодо більших; змістовну значущість кожного розділу програми щодо всього курсу у відсотках, приймаючи окремий розділ за 100%; вагомість тем, що входять до складу даного розділу і значущість окремих запитань щодо відповідної теми. Знаходили середнє арифметичне думок експертів, що заносили у підсумковий бланк експертизи [594, с. 319]; [427, с.46]. На основі бланка експертизи навчальної дисципліни, що містить усереднені значення комбінованих вагомостей окремих питань, визначали змістовну валідність дидактичного тесту.

*Контент-аналіз* («аналіз змісту») як дослідницька і діагностична методика довгий час застосовується у соціальних науках і є одним з методів прикладної соціології і соціальної психології. Цей метод у педагогіці почав застосовуватися порівняно недавно через свою трудомісткість. Це більш-менш формалізований метод аналізу документів, коли на основі гіпотези дослідника у документальних матеріалах виділяються спеціальні одиниці інформації, а потім підраховується частота їх вживання. Контент-аналіз є кількісно-якісним аналізом документальних і матеріальних джерел, що дозволяє вивчати продукти людської діяльності.



Основні соціологічні вимоги до контент-аналізу охоплюють:

–об'єктивність (objective), що вимагає точного визначення категорій контент-аналізу, завдяки чому різні дослідники змогли б одержати однакові результати. Тут мова йде про загальну для всіх емпіричних досліджень проблему надійності одержуваних даних;

–систематичність (systematic), припускає аналіз досліджуваного змісту в термінах відповідних категорій, тобто виключається упереджений частковий аналіз. Ця вимога відповідає загальноприйнятому поняттю репрезентативності досліджуваних емпіричних об'єктів;

–кількісний опис (quantitative) передбачає використання впродовж усього процесу підрахунку однакових, стандартизованих і відтворених процедур виміру і підрахунку елементів змісту, представлення результатів у відсотках, співвідношеннях, різних індексах тощо;

–маніфестацію (manifest), що вимагає, щоб зміст трактувався у його прямому значенні. Неправомірно робити аналіз у термінах прихованих (latent) намірів, що можуть бути присутні у змісті або прихованих відповідях. Тут, важливим для діагноста є те, що результати контент-аналізу можуть бути основою для виявлення схованих аспектів змісту [334, с. 107].

Адаптація контент-аналізу до завдань педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва вимагає дотримання:

–принципів соціологічної технології застосування методики: об'єктивності, систематичного аналізу, квантифікації, маніфестації (ясності змісту);

–доповнюваність принципів контент-аналізу принципами педагогічної діагностики: системності і конкретності, наукової обґрунтованості теорії і методики діагностування, комбінації констатуючої та коригувальної функцій, доступності діагностичних методик і процедур педагогові-діагносту, оптимізації форм і методів, комплектності діагностування, його прогностичності [334, с.108].

Під час діагностування якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва контент-аналіз застосовували у декількох *напрямах*:

–організаційно-методичне діагностування (аналіз нормативних документів,

навчальних планів, програм, посібників, методичних матеріалів; аналіз схем і програм індивідуальних занять, конспектів лекцій і методичних виховних заходів; аналіз звітів, анкет, анотацій до музичних творів; аналіз тематики курсових і дипломних робіт; аналіз програм концертних виступів і концертів-лекцій; аналіз участі студентів у концертних заходах регіону, країни, інших країн тощо);

–дидактичне діагностування (аналіз адекватності відбиття змісту дисципліни у відповідях студентів, заснований на принципі повторюваності, частоти використання різних значенневих одиниць, наприклад, певних музичних понять, суджень, термінів, образів тощо; аналіз володіння предметними понятійними словниками; аналіз типових питань до викладачів; аналіз домінуючих форм невербальної поведінки студентів на заняттях тощо);

–діагностування вихованості (аналіз рівня сприйнятливості студентів до виховних впливів у процесі спостереження занять і поза аудиторних виховних заходах);

–педагогічному психодіагностуванні (аналіз автобіографій, результатів проведених інтерв'ю, бесід, відкритих питань анкет, інших мовних і письмових продуктів діяльності; міміки, пантоміміки, реплік у типових навчальних і поза навчальних ситуаціях).

Оскільки основна процедура контент-аналізу пов'язана із перекладом якісної інформації на мову розрахунку, застосування методу для вирішення завдань педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва рекомендується у випадках, коли потрібний високий ступінь точності або об'єктивності, навіть якщо процедури проведення контент-аналізу будуть трудомісткими.

*Факторний аналіз.* Головне положення факторного аналізу в дидактиці ґрунтується на тому, що дидактичні причини, незважаючи на їх різноманітність, мінливість і складність для діагностування, можуть бути виділені, перелічені, ранжовані і досліджені об'єктивними методами, зведені до відносно невеликої кількості загальних, комплексних і генеральних факторів [521, с. 545]. Виходячи з вищезазначеного, вважаємо, що застосування факторного аналізу у системі

педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва має бути спрямовано на:

–визначення причин відповідності або невідповідності рівня навченості студентів заданим нормам, стандарту за допомогою максимальної кількості факторів;

–має бути кількісне визначення факторів;

–об'єктивне дослідження факторів, визначення їх значущості для якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва, встановлення їх ієрархії.

Фактори метричного характеру вимірюються, зазвичай, у притаманних їм одиницях – у змісті навчання (кількість понять, кількість інформаційно-змістових елементів тощо); у тестуванні (кількість правильних відповідей, неправильних; час, за який виконані тести). Однак більшість факторів має неметричний характер. До них відносяться такі, як відношення до дисципліни, рівень уваги, рівень самостійності у прийнятті рішень тощо. Для визначення їх якості та збільшення проценту об'єктивності оцінювання, заданим якостям також потрібно надати кількісну характеристику, що надає можливість застосовувати комп'ютерну техніку для визначення діагнозу.

Для визначення інтенсивності таких факторів у системі педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва необхідно використовувати *шкали*, порівняльні бали, що застосовують умовний кількісний еквівалент. Усі подальші операції виконуються із цим значенням, яке у деяких чітко визначених випадках може бути досить точним. Надійність шкалування залежить від того, скільки альтернативних відповідей для вибору пропонується і як вони формулюються. На практиці використовується від 3 до 10 варіантів вибору, оскільки чим точніше визначений інтервал між альтернативами, тим вище надійність оцінки. Застосовуються також симетричні шкали оцінювання, наприклад семибальна. У ній для визначення інтенсивності фактора встановлюються три позитивні й три негативні оцінки. Діапазон оцінок від +3 до -3 або ж від 1 до 7. Середня оцінка 0 або 4 є невизначеними. Оцінки мають таке значення: 7 (або +3) – завжди, 6 (або +2) – у більшості випадків, 5 (або 1) – досить часто. Слід указати на велику кількість часу,

який необхідно витратити на відповіді, що відноситься до негативних сторін шкалування. Однак, якщо питання і відповіді побудовані методично правильно, то досягається досить висока надійність оцінок.

*Рейтинг.* Для діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва під «рейтингом» будемо розуміти сумарну оцінку ступеня навченості майбутнього фахівця за певний період навчання, виражену у балах або відносних показниках (відсотках) [609, с. 138]. Уведення рейтингової системи оцінювання веде до підвищення якості освіти студентів, оскільки сприяє активізації їхньої самостійної діяльності, підвищує мотивацію до навчання, стимулює прагнення до досягнення більш високих результатів. Використання в рейтингу методу експертних оцінок сформованості компетенцій сприяє об'єктивності і вірогідності результатів.

Рейтинг може використовуватися при визначенні якості й ефективності навчально-виховної діяльності викладачів, навчально-методичної діяльності кафедр, факультету в цілому, надавати матеріал для проведення атестацій. Рейтингова система може бути ефективно реалізованою за участю всіх кафедр факультету і деканату.

Виходячи зі сказаного, рейтингова система оцінювання допомагає студентам у навчанні, оскільки:

- стимулює відвідуваність занять і регулярну самостійну роботу;
- посилює мотивацію до навчання, підвищує змагальність;
- забезпечує зацікавленість у систематичній роботі і своєчасному виконанні контрольних заходів;

–дає можливість корегувати особистісний рівень досягнень.

Надає можливість професорсько-викладацькому складу:

- застосовувати більш ефективно модульний принцип викладання дисциплін навчального плану;

–визначає місце студента серед своїх однокурсників, створює точний і безперечний критерій для нарахування стипендії;

- знижує роль випадковості, під час заліків і іспитів, забезпечує захищеність студентів від зайвих стресів.

З рейтингових методик оцінювання *найбільш ефективними* в освіті майбутніх учителів музичного мистецтва є:

–рейтинг студента з дисципліни – сума балів, отримана студентом відповідно до технології оцінювання, затвердженою кафедрою;

–накопичувальний рейтинг – сума балів, отримана шляхом підсумовування отриманих рейтингів з дисциплін за певний період навчання;

–відносний рейтинг – накопичувальний рейтинг, виражений у відсотках від максимальних балів, що визначає ранг студента, групи, курсу.

Також, рейтинговою системою передбачається стимулювання студентів на навчальних заняттях, ініціативності і творчості. Із цією метою викладачеві надається право нарахування заохочувальних балів у період поточного рейтингу за:

–активну роботу на лекціях, практичних роботах, семінарах, участь в олімпіадах;

–написання реферату, повідомлення, доповіді на семінарі, конференції, підготовка есе, колективного музичного проекту;

–участь у творчих конкурсах, активність у поза аудиторній роботі тощо.

Визначений інструментарій не вичерпує всієї його різноманітності, але є основним для визначення якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва.

### **5.3. Технологія педагогічної діагностики спеціалізовано-професійної виконавської компетенції**

Технологія (у перекладі з гр. *techne* – мистецтво, ремесло, наука і *logos* – поняття, вчення) – «знання з обробки матеріалу» або «вчення про майстерність» – визначається як «сукупність операцій, що здійснюються певним способом і в певній послідовності для досягнення визначених цілей» [622, с.181]. У наш час технологічність, технології пронизують усю сукупність соціально-економічних відносин, тому поняття «технологія» є предметом вивчення у різних сферах діяльності людини: промислової, економічної, наукової, освітянської.

Асоціація з педагогічних комунікацій і технологій США так визначила це поняття: «Педагогічна технологія є комплексним, інтегративним процесом, що охоплює людей, ідеї, засоби і способи організації діяльності для аналізу проблем і планування, забезпечення, оцінювання і керівництва вирішенням проблем, що стосуються всіх аспектів засвоєння знань» [484, с.22].

Поняття «педагогічна технологія» є об'єктом дослідження багатьох сучасних вітчизняних (Ю. Дзюбенко [203], І. Зязюна [516], Л. Олійник [203], О. Пехоти [516] та ін.) та закордонних (Л. Берестової [66], М. Кларіна [275], В. Пітюкова [515], Т. Сальникової [504], Л. Сьомушкіної [605] та ін.) досліджень. На думку О. Пехоти, педагогічна технологія у загально педагогічному розумінні характеризує цілісний освітній процес з відповідною метою, змістом і методами навчання. Окремо предметна педагогічна технологія – «сукупність методів і засобів для реалізації визначеного змісту навчання в межах одного предмета (методика викладання предмета). Локальна технологія вирішує окремі дидактичні й виховні завдання» [484, с.24].

С. Сисоева репрезентує педагогічну технологію як «створену адекватно до потреб і можливостей особистості і суспільства теоретично обґрунтовану навчально-виховну систему соціалізації, особистісного і професійного розвитку і саморозвитку людини в освітній установі, яка внаслідок упорядкованих дій педагога при оптимальності ресурсів і зусиль усіх учасників освітнього процесу гарантовано забезпечує ефективну реалізацію свідомо визначеної мети та можливостей оптимального відтворення процесу на рівні, який відповідає рівню педагогічної майстерності педагога» [614, с.26].

У сучасній освіті найбільшого поширення набули дидактичні технології (діалогові, ігрові, тренувальні, інформаційні). Технологічно проектуються різні види навчання: «проблемне, диференційоване, програмоване. Пропонуються технології організації навчальної діяльності: індивідуальної, фронтальної, сумісної. Розробляються і впроваджуються технології, спрямовані на художньо-педагогічний розвиток учителів мистецьких дисциплін шляхом інтеграції видів мистецтв» [482, с. 183].

Дослідження організаційно-методичного забезпечення педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва логічно підводить до розгляду *технології педагогічного діагностування спеціалізовано-професійної виконавської компетенції*.

Як було показано раніше, домінуюче значення у професійному становленні майбутнього вчителя музичного мистецтва займають музично-інструментальні і вокально-хорові дисципліни. У системі музично-педагогічної освіти планування освітнього процесу з цих дисциплін передбачає складання *індивідуального плану студента*, де обґрунтовано перспективи його подальшого росту, виходячи з результатів попереднього розвитку. Індивідуальний план включає репертуарний список, де зазначена мінімальна кількість творів (поліфонічних, великої або малої форми, а також етюдів і гам) на рік, засобів контролю, оцінку про виконання або невиконання програми. Він розрахований на 4 роки навчання, що дає можливість порівнювати плани попередніх років і аналізувати досягнення і недоліки в процесі підготовки. Наприкінці кожного навчального року викладач складає характеристику студента, де відзначає успішність за минулий рік, ступінь виконання плану, відношення до роботи, успіхи і недоліки у навчанні.

Виконання студентом індивідуального навчального плану сполучене із чималими труднощами. Оскільки в семестрі звичайно буває два модулі з майже однаковою за складністю програмою, те кожний викладач знає, що на розучування програми до модульного контролю, що складається із Прелюдії й фуги І.-С. Баха, однієї частини сонати та віртуозної п'єси двох місяців дуже мало. Таким чином, «покрокове» навчання, без пропусків занять і виконанням домашніх завдань від заняття до заняття, «покрокове» планування і регулярне діагностування результатів навчання є єдиною можливістю підготовки програми за вказаний термін.

Діагностичні засоби були розроблені для першого рівня вищої професійної освіти (бакалавріат), оскільки саме цей освітній щабель припускає відповідність освітньому стандарту, відповідно до якого реалізуються освітні програми підготовки фахівців згідно з рекомендованим переліком навчальних дисциплін. Проектування діагностичних засобів для магістратури вимагає окремого

методичного обґрунтування, складність якого пов'язана з тим, що освітні програми магістратури мають індивідуально-авторський характер, що утруднює розробку узагальнюючих рекомендацій.

Визначення методів діагностування передбачало таку послідовність дій:

–обґрунтування і визначення складу спеціалізовано-професійної виконавської компетенції, що подано у підрозділ 1.3;

–визначення змістовної структури (етапів) розучування музичного твору, що є основою формування спеціалізовано-професійної виконавської компетенції майбутнього вчителя музичного мистецтва (підрозділ 2.2);

–визначення критеріїв, показників, рівнів та інструментарію для діагностування сформованості спеціалізовано-професійної виконавської компетенції.

Ґрунтуючись на етапах розучування твору, для кожної компетенції визначили кроки, критерії, показники і діагностичний інструментарій. В запропонованих показниках сформульовані проміжні результати компетенцій, пов'язані з досягненням результатів з кожного «кроку», особистісний рівень сформованості компетенції визначається модульним контролем.

Технологія діагностування сформованості спеціалізовано-професійної виконавської компетенції майбутніх учителів музичного мистецтва, відповідно до етапів розучування музичного твору, має декілька кроків, різних для кожної компетенції (технічної, аналітичної, інтерпретаційної, сценічної, ансамблевої). Діагностика кожної компетенції здійснюється за допомогою певних методів, що можуть бути як однаковими для декількох компетенцій, так і специфічними. У дослідженні зупинилися на таких методах діагностування: спостереження, бесіда, опитування, тестування, самодіагностування, прослуховування свого виконання у запису, есе, презентація, експерте оцінювання, колективний проект. Кожний викладач має обирати найбільш ефективні методи діагностування для окремого студента. За результатами проведення діагностування приймається рішення щодо вибору найбільш ефективних технологій навчання, організаційних форм та методів, збільшення інтенсивності індивідуальних та самостійних занять, повернення до



раніше вивченого музичного матеріалу на більш високому рівні виконавства, корекції стилю спілкування тощо.

Окремо необхідно розкрити термін, який застосовуємо – «*мотиваційна пауза*», що є специфічним етапом засвоєння музичного тексту і розкриває доцільність його вивчення [595, с.148]. Після вивчення тексту, засвоєння його образного складу, студент має час на осмислення, де основною формою є не переробка інформації, а актуалізація його внутрішніх ціннісно-змістових переконань. Засвоєння музичного твору залежить від потреби студента у конкретній інформації, у яскравості створюваних музичних образів, у його впевненості у доцільності тривалого зберігання в пам'яті цих образів і всього твору в цілому. Тому так важлива особистісне ціннісне відношення студента до виконуваного музичного твору.

Розглянемо педагогічну діагностику *технічної компетенції*. Характеризуючи особливості виконавських дій, спиралися на теорію Л. Ітельсона [256, с. 189-193], згідно з якою етапи розвитку навичка є проекцією загальної схеми засвоєння [256, с. 113]. Це положення є найбільш важливим для нашого дослідження тому, що ілюструє спільність процесу засвоєння знань і формування навичок. Також зазначимо, що формування виконавських навичок передбачає «діяльність за зразком», коли студент намагається зрозуміти і «схопити» потрібний рух або відчуття. Основою формування виконавських навичок має стати якісний показ викладача, як обов'язкова передумова його засвоєння студентом, оскільки пояснення принципу, дає кращі результати, ніж самостійне знаходження цього принципу учнем шляхом проб і помилок [699, с.922].

Відомі виконавці, педагоги-музиканти розглядають технічні завдання виконавства у взаємозв'язку з художньо-образним тлумаченням авторського тексту (О. Алексєєв [19], Г. Нейгауз [448], Г. Ципін [699] та ін.). Г. Ципін розглядає техніку музиканта у вузькому і широкому значенні: «Є техніка в широкому (в естетичному плані) і у вузькому (як говорять, у ремісничому) значенні слова. У вузькому значенні – це все те, що характеризується словами: спритно, чітко, блискуче, без зайвої напруги тощо. Техніка у широкому загально естетичному розумінні цього терміна є щось інше. Це вміння митця передати те, що він прагне передати. Це його

здатність матеріалізувати задумане» [699, с. 116]. Г. Нейгауз питання техніки виконавця порівнює з художнім фортепіанним виконавством [448, с.79]. З позицій зазначених положень розглянемо критерії технічної компетенції.

При формулюванні критеріїв сформованості технічної компетенції застосовували положення запропоновані І. Зимньою і А. Аверіним до визначення сформованості навичок. Уважаємо, що кожний крок має три критерії: емоційний, когнітивний і особистісно-діяльнісний, оскільки виконавська діяльність має три основні параметри – емоційно-захоплене ставлення до музики, відповідні знання та вміння, творчий характер діяльності [581, с. 251] (див. табл. 5.1)

Таблиця 5.1

### Технологія педагогічної діагностики технічної компетенції

Особливості виконання дій	Критерії	Показники	Засоби діагностики
<b>Перший етап (ознайомлення з музичним твором)</b>			
<b>Початкова діагностика</b>			
1 крок – ознайомлення з прийомами виконання дій	емоційний	емоційне сприйняття технічних труднощів твору; розуміння характеру звукових образів; розуміння значення технічних засобів у створенні музичних образів	спостереження бесіда
	когнітивний	системність, достатність і гнучкість знань щодо анатомо-фізіологічних механізмів рухів піаніста, особливостей постановки диригентського апарата, дихання вокаліста;	опитування тестування
	діяльнісно-особистісний	ознайомлення з технічними труднощами музичного твору (читання з аркуша);	спостереження слуховий самоконтроль,
<b>Поточна діагностика</b>			
2 крок – оволодіння окремими елементами дій, аналіз способів їх виконання	емоційний	усвідомлення художнього значення технічних труднощів твору	бесіда
	когнітивний	аналіз технічних труднощів; застосування теоретичних знань для подолання технічних труднощів (знання прийомів і способів звуковидобування; основних апікатурних принципів і послідовностей, характерних для даного твору, причин виникнення м'язових затисків тощо);	опитування тестування
	діяльнісно-особистісний	правильність виконуваних дій (звукова й ритмічна рівність); швидкість виконання окремих дій і їх послідовностей; раціональність рухів, ефективна організації самостійної роботи;	спостереження слуховий самоконтроль прослуховування свого виконання у запису

<b>Другий етап (вивчення нотного тексту та його цілісний аналіз)</b>			
3 крок – комбінація й поєднання елементарних рухів у єдину дію;	емоційний	прагнення до художньо переконливого вільного втілення звукових образів твору;	спостереження самодіагностування бесіда
	когнітивний	застосування теоретичних знань для аналізу своїх помилок; усвідомлення реального звучання технічно складних епізодів у власному виконанні;	бесіда самодіагностика слуховий самоконтроль
	діяльнісно-особистісний	правильність виконуваних дій; швидкість виконання окремих дій та їх послідовності в єдиному темпі (класичні твори); агогіка виконання;	спостереження слуховий самоконтроль прослуховування свого виконання у запису
<b>Третій етап (особистісний рівень сформованості компетенції)</b>			
<b>Узагальнююча діагностика</b>			
4 крок – оволодіння довільним регулюванням характеру дій; мотиваційна пауза	емоційний	реалізація художньо-естетичного наповнення технічного прийому в розкритті музичного образу; естетично завершене виконання	спостереження, самодіагностика, модульний контроль
	когнітивний	відсутність спрямованості свідомості на форму виконання дії;	спостереження бесіда модульний контроль
	діяльнісно-особистісний	цілісність виконання й правильність виконуваних дій; відсутність напруги й швидкої стомлюваності; відповідний темп виконання;	самодіагностика слуховий самоконтроль прослуховування свого виконання у запису

*Аналітична компетенція.* Пізнання законів музичного мистецтва, внутрішніх закономірностей музичної творчості, осмислення найважливіших засобів виразності, що втілюють художньо-образний зміст музичних творів неможливо без інтелектуального розвитку майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Однак, останнє не може бути досягнуте тільки збільшенням обсягу знань, істотне значення набуває оволодіння прийомами розумової діяльності, основними «механізмами» будь-якого творчого акту: *порівняння, зіставлення, аналізу, синтезу, абстракції і узагальнення* [1, с.22]. Аналіз і синтез надають можливість студентові проникнути у сутність твору, зрозуміти його зміст, оцінити виразні можливості всіх засобів музичної виразності. Здатність до узагальнення реалізує принцип системності знань. Сфера впливу порівняння є дуже широкою, оскільки активізує наявну систему асоціацій і створює нові, залучає різноманітні зв'язки до процесу

пізнання музичного образу, тим самим сприяючи більш глибокому і повному його осмисленню. Як розумова операція, порівняння несе у собі протиріччя, що ґрунтується на відмінності між рівнем знань, наявних і необхідних для вирішення проблеми.

Спрямованість сучасної вищої освіти на її модернізацію можна вирішити лише в межах діяльнісного підходу до навчання [48, с.56], де акцент ставиться не на запам'ятовуванні знань, а на їх застосуванні. Викладач має організувати освітню діяльність студентів, де однією з центральних є вирішення практичних завдань. У музично-педагогічній освіті це положення набуває значення під час практичного застосування музично-естетичних знань для створення інтерпретаційної версії музичного твору. У визначенні критеріїв, показників та методів діагностики сформованості аналітичної компетенції спиралися на положення Н. Тализіної про вдосконалення прийомів пізнавальної діяльності студентів: «Якщо нові знання формуються у структурі тих самих прийомів діяльності, то розвиваючий ефект навчально-пізнавальної діяльності буде низьким і навпаки, чим з більшою кількістю прийомів діяльності пов'язані сформовані знання, тим вищими мають бути пізнавальні можливості тих, яких навчають» [656, с.104], а також на положенні Д. Уолфла про те, що «моторне» механічне вивчення в півтора-два рази менш ефективно, ніж вербальне [671, с.719]. Відомо, що без словесних пояснень і визначень неможливо обійтися в педагогічній практиці. Також, діагностування компетенції, як складного утворення, припускає застосування інноваційних методів, на чому наполягає велика кількість дослідників (М. Євтух [221, с.42]; Є. Михайличев [428, с. 94]; М. Боритко [100, с. 98] та ін..

Ґрунтуючись на вищевикладеному, для кращого розуміння змісту образів музичного твору вважаємо необхідним застосовувати для діагностування сформованості аналітичної компетенції результати творчих робіт студентів: есе, презентацій, колективних проектів. Ці методи є ефективними для розвитку образного мислення, здібності в усній формі, на основі отриманих знань, яскраво і переконливо викладати свої думки, створювати індивідуальні і особливі характеристики музичних творів, працювати в команді, прислухатися до думок

інших, що допомагає студентів всебічно поринути в світ музичних образів твору. На нашу думку, найбільш ефективними діагностичними методами на початку засвоєння навчального елемента модуля є попереднє тестування музично-естетичних знань. У межах дослідження було розроблено тести з діагностики музично-естетичних знань студентів. Основою тестів стали: зміст стандарту вищої освіти відповідної спеціальності; методична установка на володіння студентом певним музичним тезаурусом (Додаток Д.1, табл. Д.1).

*Інтерпретаційна компетенція.* Основою інтерпретаційної компетенції є аналітична і технічна компетенції, оскільки без певних технічних і аналітичних навичок неможливо створити інтерпретаційну версію музичного твору. Як було зазначено раніше, результатом інтерпретаційної компетенції, стає акустичне відтворення художнього змісту музичного твору, що припускає створення звукового образу твору, заснованого на особистісному музично-творчому досвіді, музично-естетичних знаннях, технічних вміннях, навичках дослідницької роботи, творчих і спеціальних здібностях майбутнього вчителя музичного мистецтва, його емоційних можливостях тощо. Для діагностування інтерпретаційної компетенції, крім вище зазначених методів діагностування, вважаємо необхідним застосовувати колоквиум (Додаток Д.1, табл. Д.2).

*Ансамблева компетенція.* До ансамблевої компетенції відносяться знання та навички, готують майбутнього вчителя до ансамблевого виконавства, концертмейстерської діяльності і є затребуваними у його майбутній професійній діяльності. Результатом сформованості ансамблевої компетенції має стати інтерпретаційна версія музичного твору у виконанні декількох студентів. Отже, вона передбачає сформованість технічної, аналітичної, інтерпретаційної компетенцій, але доповнюється знаннями і вміннями щодо ансамблевого виконавства, що поєднує врахування думок, індивідуального виконавського досвіду, слухових уявлень, технічних можливостей тощо декількох виконавців (Додаток Д.1, табл. Д.3).

*Сценічна компетенція.* Реалізація інтерпретаційної версії музичного твору відбувається під час публічного виступу (на занятті, концерті, фестивалі, конкурсі), що передбачає володіння етикою професійної поведінки на сцені, вмінням

встановлювати контакти з слухацькою аудиторією, активізувати свій творчий потенціал. Вважаємо, що діагностику сценічної компетенції, як у сольному, так і в ансамблевому виконавстві доцільно розпочинати в кінці другого етапу роботи над музичним твором. До цього часу, діяльність з аналізу засобів музичної виразності, розучування музичного твору, охоплення його як цілісності – вже закінчені, студент може вільно виконувати твір по нотах у зручному для нього темпі, в нього є бажання і розуміння подальших кроків щодо удосконалення виконавства, його особистісна концепція. З цього починається підготовка до публічного виступу (Додаток Д.1, табл. Д.4).

Зазначимо, що кількість кроків, необхідних для формування компетенції є різним, оскільки інтерпретаційна та ансамблева компетенції поєднують у собі елементи технічної та аналітичної компетенцій, кількість кроків необхідних для їх формування дорівнює – 5. Сценічна компетенція налічує 3 кроки, оскільки її формування починається з другого етапу роботи над музичним твором. Данні кроки дають можливість діагностувати сформованість різних елементів компетенцій в межах спеціалізовано-професійної виконавської компетенції, що дає змогу визначити сформованість як кожної компетенції окремо, так і в комплексі.

Покрокова діагностика спеціалізовано-професійної виконавської компетентності дає можливість визначити відповідність отриманих результатів цілям навчання. В межах даного показника, вважаємо необхідним розглядати рівень навченості студента з музично-виконавських дисциплін, як одну з характеристик результативності освіти. Нами було визначено рівні навченості, ґрунтуючись на положеннях, запропонованих В.Сімоновим [612, с.87]:

1. розпізнавання (рівень знайомства студента з даним музичним твором). Уміння – рівень читання з аркуша музичного твору з опорою на сформовані раніше вміння; розбір тексту, первинне ознайомлення з новими вміннями. Актуалізація музично-естетичних знань, необхідних для проведення музично-теоретичного й виконавського аналізу;

2. механічне запам'ятовування (показник неусвідомленого (механічного) відтворення знань). Уміння – виконання твору по нотах, засвоєння нових

виконавських умінь. Знання – системність, достатність і гнучкість знань щодо анатомо-фізіологічних механізмів рухів піаніста, особливостей постановки диригентського апарата, дихання вокаліста; знання стилю, жанру, історичної епохи написання твору, творчого напрямку, до якого належить композитор;

3. розуміння (характеристика ступеня свідомо відтвореної інформації). Знання і уміння – досконале засвоєння виконавських умінь, виконання музичного твору на пам'ять; реалізація створеної інтерпретаційної версії музичного твору.

Отже, реалізація виконавської версії музичного твору, сформованість виконавських умінь на основі знань музично-естетичного спрямування, отриманих з дисциплін музично-теоретичної та музично-історичної підготовки, має відповідати третьому рівню навченості.

Четвертий і п'ятий рівні, на нашу думку, є самостійним практичним репродуктивним і творчим застосуванням знань, умінь і навичок на новому музичному матеріалі:

4. елементарні вміння і навички (репродуктивний рівень застосування музично-естетичних знань і сформованих умінь на практиці), передбачає діяльність студента з самостійного вивчення музичного твору композитора, твори якого він вже виконував. Такі творчі завдання дозволяють визначити окрім рівня навченості рівень сформованість таких особистісних якостей як – самостійність, цілеспрямованість, суб'єктний музично-творчий досвід, також діагностуються: наполегливість у досягненні мети (КСО-07); турбота про якість виконуваної роботи (КСО-08); дослідницькі навички (КІ-5).

Відповідно до визначення компетентності у НРК [445, с.2], вона виявляється у досвіді застосування знань та умінь в різних стандартних та нестандартних ситуаціях. Отже, п'ятий рівень – перенос (творчий рівень застосування отриманих теоретичних знань на практиці) припускає, на нашу думку, застосування набутих знань і умінь для створення концерту-лекції для різних слухацьких аудиторій; визначення моделі уроку за обраною темою з предмету «Музичне мистецтво»; представлення моделі вивчення окремої теми або розділу з шкільного курсу «Музичного мистецтва», що є практичним виконанням роботи з моделювання

професійних дій в межах вимог програми й відбувається під час занять з «Методики музичного виховання», проходження практики в школі. Результати практичної діяльності студента дозволяють діагностувати рівень сформованості професійно важливих якостей – рівень суб'єктного музично-творчого досвіду, творчої професійної позиції; соціально-особистісних, загальнонаукових, інструментальних компетенцій: здатність до навчання впродовж життя (КСО-01); здатність до критики й самокритики (КСО-04); креативність, здатність до системного мислення (КСО-05); наполегливість у досягненні мети (КСО-07); турбота про якість виконуваної роботи (КСО-08); базові знання в галузі, необхідні для освоєння загально-професійних дисциплін (КЗН-5); здатність до письмової й усної комунікації рідною мовою (КІ-1); дослідницькі навички (КІ-5).

Спеціалізовано-професійна виконавська компетенція є одним зі структурних блоків професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва, а визначені критерії, показники та діагностичний інструментарій охоплюють знання, уміння, цінності, особистісні якості студента, що діагностуються за допомогою інноваційних методів для музично-інструментальних і вокально-хорових дисциплін (есе, презентація, колективний проект тощо) й виконують роль нестандартних завдань професійної діяльності.

Для діагностування спеціалізовано-професійної виконавської компетенції основна діяльність була спрямована на розробку тестів з визначення знань студентів, що необхідні для самостійного вивчення музичного твору, основою яких стала технологія розробки нормативно-критеріальних тестів С. Сафонцева [595].

В основу тестів були покладені: зміст стандарту вищої освіти за спеціальністю 6. 020204 Музичне мистецтво, галузі знань «Мистецтво», освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» за навчальною дисципліною «Основний музичний інструмент (фортепіано)»; системний підхід для послідовного введення музично-естетичних знань у навчальний матеріал з відповідної дисципліни.

Розроблення тестів передбачало вирішення наступних завдань: вивчення освітнього стандарту, на основі якого буде створено педагогічний вимірювач; вивчення навчальних програм дисципліни «Основний музичний інструмент



(фортепіано)»; проведення зовнішньої експертизи освітньої програми, що передбачало оцінку змістової значущості кожного питання; складання специфікації майбутнього тесту із зазначенням прогнозованих труднощів тестових завдань, а також змістовної валідності майбутнього тесту; розробку тестових завдань на основі структурних елементів освітньої програми.

На початковому етапі, для того, щоб діагностичні матеріали отримали кваліметричні властивості, здійснили *стандартизацію*, що припускає вивчення освітнього стандарту, на основі якого буде розроблений педагогічний вимірювач (підрозділ 3.3), аналіз навчальних програм із даної дисципліни. Було проаналізовано робочі навчальні програми дисципліни «Спеціальний інструмент (фортепіано)», «Спеціальний інструмент (скрипка)» та «Спеціальний музичний інструмент (баян, (акордеон))» освітньо кваліфікаційного рівня – бакалавр, кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки інституту культури та мистецтв Луганського національного університету імені Т.Г. Шевченко, робочі навчальні програми дисципліни «Основний музичний інструмент (баян, (акордеон))», «Основний музичний інструмент (гітара)» кафедри теорії і методики мистецької освіти та робочі навчальні програми дисципліни «Основний музичний інструмент (фортепіано)», «Основний музичний інструмент (скрипка)» «Основний музичний інструмент (балалайка)», «Основний музичний інструмент (духові)» освітньо-кваліфікаційного рівня – бакалавр, кафедри інструментальної підготовки Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Аналіз навчальних програм з дисципліни «Основний музичний інструмент (фортепіано)» дозволяє зробити висновок про те, що: основним змістом роботи у межах навчальної дисципліни є робота над музичним твором; навчальні програми охоплюють усі музичні стилі, форми та жанри; в залежності від поглядів розробників програм, їх вивчення відноситься до різних років навчання, семестрів та модулів; найбільш вживаною є форма вивчення музичних творів відповідно до методу історизму; зміст програм передбачає визначення рівня музичних знань, понять, музичного тезауруса студента, що відбувається під час колоквіуму,

написання анотацій до музичних творів, але не передбачає супровідних методичних і діагностичних матеріалів.

Етапи роботи над музичним твором є наповненням поняття «*структурний елемент програми*», який «має загально визнану змістову значущість і на його основі складається тестове завдання для педагогічного вимірника» [6, с.108]. Дотримуючись принципу систематичності і послідовності процесу засвоєння знань [7, с. 146] кожний наступний структурний елемент освітньої програми, є логічним продовженням попереднього, що сприяє поглибленню знань про предмет, освоєнню нових технічних прийомів, ознайомленню з новими музичними формами і жанрами, розширює емоційний фонд студента, розкриває шляхи їх можливого практичного використання. Внаслідок цього, кожний структурний елемент програми вимагає логічного обґрунтування понять, що знову вводяться, або закономірностей, методологічною основою яких є теорія музикознавства, що розкриває теоретичні й історичні основи музичного мистецтва. Із цього випливає, що процес вивчення структурного елемента складається з декількох етапів:

- 1) підготовчий етап, тобто логічне обґрунтування нового матеріалу за допомогою відомих понять і закономірностей;
- 2) сутнісний етап, що полягає у викладі змісту розглянутого питання;
- 3) мотиваційну паузу, тобто осмислення доцільності засвоєння отриманої інформації [595,с.112].

Таким чином, процес вивчення структурного елемента умовно можна поділити на декілька етапів: повторення раніше вивченого матеріалу, вивчення змісту нового структурного елемента і необхідний час на осмислення доцільності засвоєння нової інформації, а також її прикладного значення.

Під структурним елементом у музично-педагогічній освіті будемо розуміти *окремий музичний твір певної форми, жанру або типу викладу* (поліфонічний стиль – куранта, фугета, фуга, прелюдія і фуга; велика форма – сонатина, рання соната, класична соната тощо). Уважаємо, що кожний структурний елемент навчальної дисципліни «Основний музичний інструмент (фортепіано)» має бути підкріплений відповідним методичним забезпеченням, у якості якого пропонується:

мистецтвознавча, музично-виконавська література, а також записи виконання творів для самостійного вивчення, контроль якого відбувається у вигляді *поточного тестування* на підготовчому та завершальному етапі роботи над музичним твором.

Аналіз навчальних програм також дозволив зробити висновки щодо впровадження тестів з діагностування рівня засвоєння музично-естетичних знань студентів. Вважаємо, що: тестування музично-естетичних знань студентів як підсумкове, має відбуватися в кінці 4 курсу, коли студентами засвоєний повний курс дисципліни, що включає твори різних стилів та жанрів; необхідність визначення рівня засвоєння музично-естетичних знань студентів в результаті вивчення музичних програм передбачає поточне тестування, де галуззю тестування є програма, що виконує студент.

Здійснений аналіз показує, що основними розділами навчальних програм є вивчення: поліфонічних творів, творів великої форми (сонати, варіації, рондо, концерти), концертних п'єс кантиленного й віртуозного характеру, віртуозних етюдів, а також виконання гам, арпеджіо, акордів в дієзних та бемольних тональностях. Темі навчальних модулів конкретизують стилі творів (класицизм, романтизм, імпресіонізм тощо), жанри (соната, концерт тощо), кількість частин в сонатах і концертах тощо.

*Перший етап* створення тестів з дисципліни «Основний музичний інструмент (фортепіано)» передбачав визначення змістової валідності дидактичного тесту. Для цього зміст стандарту, а також відповідний йому зміст навчальних програм у вигляді її основних розділів і тем, оформлюється у вигляді *бланка експертизи*, де експерти оцінюють змістовну значущість більш дрібних структурних одиниць щодо більших.

У результаті аналізу нормативних документів, а також на основі консультацій з фахівцями з навчальної дисципліни «Основний музичний інструмент (фортепіано)» і систематизованої перевірки навчальних програм була зібрана інформація з галузей тестування змісту даної дисципліни.

Зміст галузей тестування з вказаними основними розділами та темами, було оформлено у вигляді Бланка експертизи дисципліни «Основний музичний

інструмент (фортепіано)», де викладачі вузів (експерти) оцінювали змістовну значущість більш дрібних структурних одиниць щодо більших (Додаток Д.1, табл. Д.5).

В основу складання Бланка експертизи, були покладені традиційні рівні структурування: розділи пов'язані між собою в межах даного курсу, але відрізняються один від одного галуззю досліджень або способом опису розглянутого об'єкту; теми, що мають входити до складу кожного розділу й послідовно розкривати його зміст; питання, що є принципово неподільними логічними одиницями [595, с. 109].

Вважаємо, що галуззю тестування в програмі навчальної дисципліни «Основний музичний інструмент (фортепіано)» є розділи, що характеризують особливості виконання темпо-ритму, тематизму, фактури, артикуляції та аплікатури, педалізації, орнаментики в різних стилях та жанрах, а також розкривають механізми розвитку технічних навичок, особливості редакцій музичних творів та жанри фортепіанної музики.

Теми, що входять до складу кожного розділу послідовно розкривають його зміст (принципи класифікації музичного ритму; функції голосів у різних типах та видах фактур; фактурні різновиди теми; види тематичного розвитку; артикуляція мотиву; орнаментика в класичній музиці; недоліки в організації піаністичного апарату; редакції творів В. Моцарта тощо). Питання розкривають тему (ритмічні пропорції, регулярність-нерегулярність; акцентованість-неакцентованість; гармонічні фігурації; формули мотиву; аплікатура клавесиністів; одно мотивні теми; властивості педалізації; причини виникнення м'язових затисків; будова фуги, її драматургія тощо).

Після складання Бланку, експертами (викладачами, доцентами, професорами кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури та мистецтв Луганського національного університету імені Т.Г.Шевченко, кафедри інструментальної підготовки Інституту мистецтв Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди – загальна кількість (10) була визначена змістова значущість кожного розділу програми щодо всього курсу у

відсотках –  $P/K$ ; вагомість тем, що входять до складу даного розділу –  $T/P$  і значущість окремих питань відносно відповідної теми –  $B/T$ . Врахування всіх перерахованих особливостей визначення змістової значущості окремих питань було визначено співвідношенням для обчислення їх комбінованої вагомості [595, с.110]:

$$(KB)_{ijk} = (P_i / K) \times N_{Pi} \times (T_j / P_i) \times N_{Tj} \times (B_k / T_j) / 10000 \quad (1)$$

$(KB)_{ijk}$  – комбінована вагомість  $k$ -го питання,  $j$ -й теми,  $i$ -го розділу навчальної програми;

$(P_i / K)$  – вагомість  $i$ -го розділу відносно усього курсу;

$N_{Pi}$  – кількість тем в  $i$ -м розділі;

$(T_j / P_i)$  – вагомість  $j$ -й теми відносно  $i$ -го розділу;

$N_{Tj}$  – кількість питань у  $j$ -й темі;

$(B_k / T_j)$  – вагомість  $k$ -го питання відносно  $j$ -й теми.

Для зручності використання комбінованої вагомості результат перемноження всіх перерахованих величин поділяється на 10000. Отже, була визначена комбінована вагомість питань програми.

На основі Бланка експертизи, що показує усереднені значення комбінованих вагомостей окремих питань, була визначена змістова валідність дидактичного тесту, що передбачає адекватне відображення у тестових завданнях змісту освітньої програми. Кількісно змістову валідність оцінювали за допомогою відношення суми комбінованих вагомостей структурних елементів (питань) навчальної програми до сумарної комбінованої вагомості всіх питань, що увійшли до Бланку експертизи [595, с. 216]:

$$r = \sum (KB)'_{ijk} / \sum (KB)_{ijk} \quad (2)$$

Де  $r$  – змістова валідність;

$\sum$  – позначення суми;

$(KB)'_{ijk}$  – комбінована вагомість структурного елемента;

$(KB)_{ijk}$  – комбінована вагомість питання навчальної програми.

На основі застосування бланку експертизи, було визначено комбінована вагомість навчальної програми, яка становить 1127 од. Відібрані 27 найбільш змістовно значущі питань, сумарна комбінована вагомість яких є більш ніж 30% від комбінованої вагомості навчальної програми (див. табл. 5.2).

Таблиця 5.2

**Перелік найбільш значущих питань навчальної дисципліни «Основний музичний інструмент (фортепіано)»**

<b>Питання</b>	<b>Комб. вагомість питань</b>
Причини виникнення м'язових затисків	14,3
Контрастна поліфонія	14,4
Орнаментика в творах Й.С. Баха	14,4
Типи фактур	14,581
Змішані фігурації	14,64
Педаль в творах ХХ- ХХІ ст. К. Дебюссі	15,24
Ритмоформули	15,8304
Орнаментика в творах Ф. Шопена	16,02
Аплікатура в творах Й.С. Баха	16,68
Виправлення недоліків піаністичного апарату	17,3
Моноритм і поліритмія	17,43
Рухові якості виконавського апарату (швидкість, сила, спритність, витривалість)	17,04
Аплікатура в творах Ф. Ліста	18,12
Тема-мелодія (протяжний тематизм, фігураційний тематизм)	18,256
Засоби артикуляції	18,305
Визначення теми	18,5
Акцентне та часове варіювання	18,555
Різновиди <i>non legato</i>	19,09
Будова фуги, драматургія	19,12
Багатомотивні теми	20,34
Аплікатура в творах «Віденських класиків»	20,4
Темпи в західноєвропейській романтичній музиці	20,688
Принципи педалізації	21,16
Тематичне зчеплення (тематичне комбінування, тематична модуляція, контрастне зіставлення)	21,6
Новаторські принципи аплікатури Ф. Шопена	24,24
Змішані фігурації	24,44
Тематичний комплекс	24,57

Сумарна комбінована вагомість 27 найбільше змістовно значущих питань становить 495,2454. Підставляючи це значення в співвідношення (2), визначили змістову валідність створюваного дидактичного тесту, величина якої виявляється

рівною 0,44. Таким чином, структурні елементи освітньої програми набувають загально визнаної змістової значущості, а кількісний розподіл завдань за рівнями труднощів відповідає нормативно орієнтованому тесту.

На підставі проведеного дослідження були розроблені тести з діагностування музично-естетичних знань студентів з дисципліни «Основний музичний інструмент (фортепіано)».

Визначення надійності дидактичного тесту припускало створення репрезентативної вибірки, що відбиває демографічні особливості генеральної сукупності студентів.

Генеральною сукупністю вважається весь контингент, який за своїми суттєвими ознакам має бути обстежений. Оскільки нашим завданням було визначення рівня досягнень студентів, що навчаються на факультеті мистецтв, то вони й були генеральною сукупністю. Для проведення тестування значущою характеристикою контингенту є наявна освіта студента (музична школа, музичне училище, загальна середня освіта), а також процентне вираження студентів, що проживають удома або в гуртожитку.

Загальну кількість студентів факультету мистецтв піддали стратифікації і визначили процентне співвідношення наявної освіти (1 шар), а також студентів проживаючих удома й у гуртожитку (2 шар). Перша страта містить три підгрупи, друга – три. Загальна кількість підгруп – 5. Уважається, що кожен шар у репрезентативній вибірці має представляти не менш 200 людей [12].

Однак, на думку Є. Михайличева, вибір методу відбору з генеральної сукупності може здійснюватися у вигляді імовірного відбору відповідно до запропонованих типів вибірки. На його думку, можлива випадкова вибірка у настановних, пілотажних обстеженнях, яка буде доречна і ефективна:

–у дослідженнях методологічного характеру, націлених тільки на первинну апробацію інструментарію (тест, анкета, експертна або контент-аналітична методика), коли згодом методики корегуються і впроваджуються у процес більш масштабного дослідження або зрізового діагностування під час моніторингу (на підставі розрахунків структурно більш складних вибірок);

–у настановній стадії (пілотажній) під час розробки програм великомасштабних досліджень, що проводяться відомими науковими школами або науковим центром для поповнення вихідних дослідницьких установок, їх первинного «підживлення» фактами і спостереженнями. У такій ситуації, коли система завдань масштабного дослідження перебуває ще в стадії становлення [158, с.43].

Тести були запропоновані студентам після проведення Державного комплексного кваліфікаційного іспиту.

Для удосконалення змісту підготовки студентів з питань педагогічної діагностики нами розроблено програму *спецкурсу «Теоретичні та методичні основи педагогічної діагностики»* (Додаток Д.2).

Спецкурс «Теоретичні та методичні основи педагогічної діагностики» (36 год.) рекомендується для професійної підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» у VII семестрі навчання.

Метою викладання спецкурсу є формування у майбутніх учителів музичного мистецтва уявлення про історичні, теоретичні, методичні і практичні аспекти педагогічної діагностики, її специфіки, на основі отриманих теоретичних знань про суть діагностичної діяльності у різних галузях наукового знання. Завдання *спецкурсу*: розкрити науково-теоретичні й методологічні основи педагогічної діагностики, визначити її сутність, структуру і методи; виявити та розкрити особливості діагностичної діяльності у різних галузях знання: медицині, психології, соціології, техніці, економіці, філософії; виявити тенденції і проблеми, що існують у практиці сучасної педагогічної діагностики; виявити загальне та особливе між педагогічною діагностикою й психологічною діагностикою, соціологічною діагностикою, науковим дослідженням, контролем; сформулювати усвідомлення майбутніми учителями музичного мистецтва значення педагогічної діагностики як необхідної складової їхньої професійної діяльності.

Спецкурс «Теоретичні та методичні основи педагогічної діагностики» доцільно впроваджувати у освітній процес майбутніх учителів музичного мистецтва, які знаходяться на заключному етапі професійної підготовки і готуються до майбутньої мистецько-педагогічної діяльності у загальноосвітніх середніх закладах.



Такий курс надає можливість сформувавши уявлення студентів про: сутність і зміст діагностичної діяльності фахівця в галузі мистецької педагогіки; особливості діагностичної діяльності в різних галузях знання; розкриває значення і роль діагностичного знання у професійному розвитку і самовдосконаленні майбутніх учителів музичного мистецтва з метою ефективного вирішення актуальних проблем освіти; оволодіти поняттями щодо структури, завдань і цілей педагогічної діагностики; застосування принципів, форм і методів проведення і оформлення результатів діагностичної діяльності.

Впровадження спецкурсу спрямовано на формування умінь студентів: самостійно оволодівати знаннями у галузі педагогічної діагностики; здійснювати аналіз нормативних, теоретичних та архівних джерел; грамотно використовувати термінологію педагогічної діагностики у дискусіях і вирішенні проблемних завдань діяльності; чітко формулювати поняття, терміни педагогічної діагностики; постановки проблемних запитань за окремою темою.

Таким чином, дослідження технологія педагогічної діагностики спеціалізовано-професійної виконавської компетенції, до якої входять – розробка тестів з визначення знань студентів, що необхідні для самостійного вивчення музичного твору, основою яких є технологія розробки нормативно-критеріальних тестів та впровадження спецкурсу «Теоретичні та методичні основи педагогічної діагностики» для професійної підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» у VII семестрі навчання дає змогу стверджувати, що для діагностування її сформованості визначено інноваційні методи для музично-інструментальних і вокально-хорових дисциплін (есе, презентація, колективний проект, тести) та збагачено зміст підготовки «бакалавра» спецкурсом «Теоретичні та методичні основи педагогічної діагностики», що надає студентам теоретичні знання та практичні навички з діагностування.

## Висновки до п'ятого розділу

У розділі визначено положення кредитно-модульної системи, що є орієнтирами проектування та реалізації педагогічного діагностування.

Визначено застосування видів педагогічної діагностики відповідно до положень кредитно-модульної організації освітнього процесу факультету мистецтв університету: на початку засвоєння навчального елемента модуля – початкова діагностика, що має пропедевтичний характер; упродовж засвоєння навчального елемента модуля та в кінці кожного навчального елемента – поточна діагностика, що надає інформацію за окремими складниками компетенцій (знання, уміння); у кінці модуля – узагальнююча; поточна діагностика може здійснюватись у вигляді самодіагностування; початкова та поточна діагностика мають сприяти своєчасному виявленню недоліків у засвоєнні матеріалу модуля та ясно вказувати, які частини навчального матеріалу необхідно повторити; узагальнююча діагностика має вказувати рівень засвоєння матеріалу модуля. Усі види педагогічної діагностики тісно пов'язані між собою і доповнюють один одного.

Виявлено результати діяльності студентів, аналіз яких має надавати інформацію про сформованість компетенцій, індивідуально-психологічних особливостей, якостей студентів, до яких відносимо: самостійну роботу, що виявляється у формі презентацій, особистісних музичних презентацій, колективних проєктів, самостійно вивчених музичних творів, самостійно підготовлених концертів-лекцій для різних вікових категорій учнів, підготовки доповідей, рефератів, есе, написання курсових, дипломних робіт.

Запропоновано критерії для оцінювання презентацій, особистісних музичних презентацій, колективних проєктів, есе на музично-інструментальних та вокально-хорових дисциплінах.

Визначено види занять, під час яких відбувається діагностування (семінари, практичні заняття, колоквиуми).

Виявлено інструментарій педагогічної діагностики для визначення якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва, що складається з таких груп:

інструментарій одержання діагностичної інформації (спостереження, опитування, бесіда, анкетування, тестування, аналіз продуктів діяльності, контент-аналіз); інструментарій обробки і оцінювання діагностичної інформації (шкалування, рейтингова оцінка, методи первинної статистичної обробки та вторинної статистичної обробки, методи графічного та табличного представлення результатів); інструментарій інтерпретації результатів діагностування: текстові – відгуки, характеристики, інформаційні карти студентів, педагогічний діагноз; графічні – таблиці, діаграми, графіки, карти оцінки особистості тощо); інструментарій корекції освітнього процесу (безпосередній психолого-педагогічний вплив, опосередкований психолого-педагогічний вплив, координація й планування психолого-педагогічних дій, прогнозування, рекомендації, побажання, вимоги, управлінські рішення тощо); інструментарій підтвердження результатів діагностування (експертний метод, аналіз результатів діяльності, заліки, экзамени, статистичний аналіз тощо).

Спроековано технологію діагностування сформованості спеціалізовано-професійної виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, відповідно до етапів розучування музичного твору, що має декілька кроків, різних для кожної компетенції (технічної, аналітичної, інтерпретаційної, сценічної, ансамблевої). Діагностичні засоби розроблені для першого рівня вищої професійної освіти (бакалавріат), оскільки саме цей освітній щабель припускає відповідність освітньому стандарту, відповідно до якого реалізуються освітні програми підготовки фахівців згідно з рекомендованим переліком навчальних дисциплін.

Визначено для кожної компетенції кроки, критерії, показники і діагностичний інструментарій. Показники відображають проміжні результати сформованості компетенцій, що пов'язані з досягненням результатів з кожного «кроку», особистісний рівень сформованості компетенції визначається модульним контролем.

Доведено, що діагностування сформованості кожної компетенції здійснюється за допомогою певних методів, які можуть бути як однаковими для декількох компетенцій, так і специфічними. У дослідженні зупинилися на таких методах діагностування: спостереження, бесіда, опитування, тестування,

самодіагностування, прослуховування свого виконання у запису, есе, презентація, експерте оцінювання, колективний проект.

Розроблено тести з визначення музично-естетичних знань студентів з дисципліни «Основний музичний інструмент (фортепіано)», що необхідні для самостійного вивчення музичного твору, основою яких стала технологія розроблення нормативно-критеріальних тестів С. Сафонцева.

Визначено змістову валідність дидактичного тесту, на основі аналізу змісту стандарту означеної спеціальності і відповідний йому зміст навчальних програм. Зміст галузей тестування з вказаними основними розділами та темами, було сформовано у вигляді Бланка експертизи дисципліни «Основний музичний інструмент (фортепіано)», складено перелік найбільш значущих питань, на основі яких були створені тестові завдання, визначена випадкова вибірка.

Впроваджено спецкурс «Теоретичні та методичні основи педагогічної діагностики» у варіативну частину циклу професійної підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» у VII семестрі навчання. Зміст розділу відображено у таких публікаціях дисертанта: [380], [381], [385], [390], [391], [392], [397], [399], [402], [403].

## РОЗДІЛ 6

### ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ПРОВЕДЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

У розділі розкрито суть і зміст основних етапів експериментальної роботи, впроваджено й перевірено ефективність системи педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва, проаналізовано отримані результати, обґрунтовано висновки.

#### **6.1. Етапи та методика проведення експериментальної роботи**

Формувальний етап експериментального дослідження передбачав реалізацію положень системи педагогічної діагностики на факультеті мистецтв Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди визначення її впливу на якість освіти студентів та випускників.

В експерименті були задіяні студенти напряму підготовки 6.020204 «Музичне мистецтво» освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр», 7.02020401 освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст», 8.02020401 освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр», але для безпосереднього опису, аналізу та обробки даних експериментальної роботи обрали студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр», які увійшли до складу експериментальної та контрольної груп. Чисельність студентів на початок експерименту становила 384 особи. В експерименті брали участь 68 викладачів, 19 представників керівного складу факультету мистецтв. Предметна база проведення експерименту ґрунтувалася на дисциплінах гуманітарної та соціально-економічної, природничо-наукової, професійної та практичної підготовки. Формувальний експеримент складався з трьох етапів: потенційного, процесуального, результативного.

Експериментальне дослідження здійснювалося у відповідності з наступними основними вимогами:

–природність педагогічного експерименту, що було забезпечено проведенням експериментальної роботи протягом п'яти років (2010–2014 рр.), згідно з

розробленою системою педагогічної діагностики, відповідно до вимог ДС ВОУ за напрямом підготовки «Музичне мистецтво», навчальними планами факультету мистецтв і програмами дисциплін, де проводилося діагностування;

–дотримання чистоти проведення експерименту, що було досягнуто наявністю констатувального (2010 – 2011 рр.) і формувального (2011 – 2014) етапів експерименту, використанням інформаційних технологій для обробки результатів діагностування. Дотримувалися незмінних умов експерименту (характер творчих завдань, ідентичність проведення діагностування, єдині критерії оцінювання, єдність вимог до учасників експерименту). Отримані у ході експерименту дані вивчалися за допомогою апарату математичної статистики. Відповідні обчислення проводилися з використанням електронної таблиці Microsoft Excel.

Система педагогічної діагностики, спроектована за результатами комплексного науково-теоретичного дослідження, пройшла перевірку в експериментальній групі факультету мистецтв. Процес формування комплексу компетенцій і соціально-професійної компетентності випускників передбачав відстеження їх розвитку та зміни на кожному етапі освітнього процесу за визначеними критеріальними показниками. Діагностичні методики органічно входили до тем і змісту аудиторних, семінарських, практичних, індивідуальних занять. Зазначимо, що студенти були не тільки об'єктами діагностування, а й суб'єктами, зацікавленими у визначенні змін, що відбуваються.

На формувальному етапі експерименту вирішувалися наступні завдання:

–визначення сформованості соціально-особистісних, загальнонаукових, інструментальних, загально-професійних та спеціалізовано-професійних компетенцій, соціально-професійної компетентності випускників;

–вивчення індивідуально-психологічних особливостей студентів, відносин у студентських групах;

–оцінка процесу адаптації студентів до умов навчання і проведення заходів, що спрямовані на психолого-педагогічну корекцію їхньої поведінки і навчальної діяльності; виявлення студентів, що потребують психологічної допомоги;

–визначення і оцінка результатів впровадження системи педагогічної

діагностики.

Зміст формувального етапу експерименту повністю розкриває процесуальний блок системи педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва на факультеті мистецтв педагогічного університету.

У процесі потенційного етапу формувального експерименту було здійснено:

1) вибірку груп з генеральної сукупності студентів 384 особи: контрольної (КГ) – 190 студентів та експериментальної (ЕГ) – 194 студента;

2) визначення вагових індексів компетенцій відповідно компетентностей, складників компетенцій до кожної компетенції (Додаток Е.1., таблиця Е.1. Вагових коефіцієнтів компетенцій/компетентностей та їх складників до соціально-професійної компетентності випускника);

3) добір та модифікація взаємодоповнюючих методик діагностування індивідуально-психологічних особливостей студентів як суб'єктів музично-педагогічної діяльності, відносин у студентських групах:

– для діагностування темпераменту (тест (ПДТ) В. Мельникова, Л. Ямпольського; тест «Формула темпераменту» О. Белова [419]; тест «Дослідження психологічної структури темпераменту» В. Симонова [612, с. 72];

– для діагностування індивідуальних проявів музичної пам'яті, мислення (образне, асоціативне), уваги, волі (розроблений нами опитувальник №1 для аналізу пізнавальної сфери студента, опитувальник №2 для аналізу поведінкової сфери студента), емоційного інтелекту (тест емоційного інтелекту «ЕмІн» (Д. Люсіна) [358, с.15-22], емпатії (опитувальник загальних емпатійних тенденцій А. Меграбіана та К. Епгітейна [597]; опитувальник здібностей викладача до емпатії І. Юсупова [534]), рефлексії (методика діагностики рівня розвитку рефлексивності А. Карпова [597]), суб'єктного музично-творчого досвіду (педагогічний, виконавський) – розроблена нами Анкета № 1 (Додаток Е.2, опитувальник №1, опитувальник №2, анкета № 1);

– для діагностування здібностей (педагогічних, музичних, виконавських) – опитувальник «ДДО» Є. Клімова для дослідження схильності до творчих професій [534]; опитувальник Б. Кадирова для дослідження емоційності, уяви та образної

пам'яті [555]; розроблена нами діагностична картка абітурієнта №1; діагностична картка №2 музично-виконавського розвитку студента; діагностична картка №3 аналізу педагогічної діяльності студента-практиканта; діагностична картка № 4 оцінювання творчої роботи (презентація, колективний проект); діагностична картка № 5 оцінювання творчої роботи (есе) (Додаток Е.3., діагностична картка № 1; діагностична картка № 2; діагностична картка № 3; діагностична картка № 4; діагностична картка № 5);

–для діагностування мотивації до навчання (методика діагностики навчальної мотивації студентів А. Реана та В. Якуніна, модифікація Н. Бадмаєвої [417]); відносин у студентських групах (методика оцінки психологічної атмосфери у колективі (за А.Фідлером) [418], розроблений нами бланк соціометричного опитування групи №1 про відносини студентів; розроблена нами діагностична картка спостереження за групою №1 (для кураторів) (Додаток Е.4., бланк №1, діагностична картка №1);

– для діагностування адаптації студентів до навчального процесу – багаторівневий особистісний опитувальник «Адаптивність» (МЛО–АМ) А. Маклакова та С. Чермяніна [555]; анкета №1 самооцінки стану (АСС); методика №1 визначення «Комунікативних та організаторських схильностей» (КОС–2) [];

– для діагностування супровідних соціально-особистісних: (здатність до навчання впродовж життя (КСО 03), здатність до критики й самокритики (КСО 04), креативність, здатність до системного мислення (КСО 05), адаптивність і комунікабельність (КСО 06), наполегливість у досягненні мети (КСО 07), турбота про якість виконуваної роботи (КСО 08)) та інструментальних компетенцій: навички управління інформацією (КІ-4), дослідницькі навички (КІ-5) нами розроблена діагностична картка №1 для експертів, а також застосовували тест розумового розвитку АСТУР (для абітурієнтів та старшокласників) [597], опитувальник комунікативної толерантності В. Бойко [555];

–для діагностування сформованості соціально-професійної компетентності випускника нами була розроблена діагностична карта № 1 (Додаток Е.5., діагностична картка №1, діагностична картка № 2 та № 3);



–для діагностування рівня задоволеності роботодавців освітою випускника факультету мистецтв (розроблена нами анкета №1); кількості випускників, що займаються самоосвітою у мистецькій галузі (розроблена нами анкета №2) (Додаток Е.б., анкета №1, анкета №2).

На процесуальному етапі дослідження було проведено (Додаток Ж):

–оцінювання рівня сформованості соціально-особистісних, загальнонаукових, інструментальних, загально-професійних та спеціалізовано-професійних виконавських компетенцій та соціально-професійної компетентності випускників у студентів контрольної та експериментальної груп на початок експериментального дослідження;

–порівняльний аналіз між показниками рівня сформованості соціально-особистісних, загальнонаукових, інструментальних, загально-професійних та спеціалізовано-професійних виконавських компетенцій та соціально-професійної компетентності випускників у студентів контрольної та експериментальної груп на початок експериментального дослідження;

–вивчення індивідуально-психологічних особливостей студентів, відносин у групах;

–вивчення впливу системи педагогічної діагностики на якість наукової і навчальної інформації, засобів педагогічної комунікації, педагогічної діяльності.

Під час проведення процесуального етапу формувального експерименту, було оформлено таблицю вагових коефіцієнтів компетенцій до соціально-професійної компетентності випускника відповідно до відповідей експертів (Додаток Ж табл. Ж.1). Також, відповідно до програми моніторингу було здійснено таку роботу.

Вступні іспити – з метою визначення наявності обсягу знань, умінь і навичок у розрізі базової або повної загальної середньої освіти, музичних здібностей, що відповідають вимогам до вступного екзамену «Комплексне фахове випробування» (гра на одному з музичних інструментів, елементарної теорії музики, сольфеджування) викладачі, які були членами приймальної комісії заповнювали Діагностичну картку абітурієнта, яка дала змогу діагностувати: рівень підготовки, рівень розвитку музичних здібностей; стан виконавського апарату; емоційність,

виразність виконання, швидкість реакції; відношення до занять з основного музичного інструменту, майбутньої професії; обсяг репертуару; сформованість виразних і мовних дій: виразність, чіткість, зв'язаність, темп мовлення, початкові знання у різних галузях мистецтва;

1 курс, 1 семестр було проведено:

–ознайомлення студентів з нормативно-законодавчими актами вищої освіти, де визначено загальнонаукові, інструментальні, соціально-особистісні компетенції, опис кваліфікаційних рівнів відповідно до НРК;

–ознайомлення майбутніх фахівців із визначенням професійних компетенцій, способах їх формування.

У межах вирішення цих завдань для студентів експериментальної групи було організовано круглий стіл «Проблема формування комплексу компетенцій майбутніх учителів музичного мистецтва». Обговорювалися такі положення:

–визначення загальнонаукових, інструментальних, соціально-особистісних компетенцій у нормативно-законодавчих актах вищої освіти; зумовленість рівня сформованості комплексу компетенцій ефективністю впровадження системи педагогічної діагностики;

–організація формування комплексу компетенцій шляхом впровадження системи педагогічної діагностики;

–активізація процесів формування компетенцій завдяки діагностуванню індивідуально-психологічних особливостей студентів, відносин у студентських групах.

Обговорення проблеми показало, що більшість студентів (99%) не були знайомі з визначенням компетенцій та своїми завданнями у навчанні, пов'язаними з їх формуванням; більшість студентів уважали, що система педагогічної діагностики допоможе у формуванні комплексу компетенцій завдяки постійній інформації про рівні знань, сформованість вмінь, ціннісні орієнтації, особистісні якості (51%); особливо зацікавив студентів процес діагностування соціально-особистісних компетенцій, оскільки вони вважали їх значущими у подальшій професійній діяльності (38%); сформованість соціально-професійної компетентності випускника

студенти вважали занадто віддаленим результатом освіти (75%), тому віднеслися до її формування з меншою увагою, хоча визнали, що сформований комплекс компетенцій може бути представлений соціально-професійною компетентністю випускника (64%).

Була проведена *початкова* діагностика адаптації першокурсників до навчального процесу, що має сприяти максимально можливому скороченню адаптаційного періоду, своєчасному виявленню дезадаптивованих студентів, психологічних факторів, що утруднюють адаптацію, визначенню способів корекції.

Для вирішення цього завдання в межах *симптоматичної* діагностики були застосовані такі методи: періодичне, приховане, природне, включене та невключене, неконтрольоване спостереження; діагностичні бесіди та анкетування студентів. За результатами діагностування була зібрана інформація за кожним студентом 1 курсу, яка засвідчила: студенти розуміють свої завдання з адаптації до навчання на факультеті мистецтв, але є утруднення у пристосуванні до розкладу занять, нових дисциплін і форм їх проведення. Студенти, які вступили на 2 курс (молодші спеціалісти) більше часу хотіли б мати для занять музично-інструментальними дисциплінами.

За результатами симптоматичної діагностики була проведена *поглиблена*, за допомогою обраного інструментарію, де у єдину батарею були зібрані методики, що мають визначену надійність і валідність. У якості зовнішнього, об'єктивного критерію адаптації застосовувався показник ефективності навчальної діяльності – оцінки за перший модульний контроль. Дослідження проводилося груповим методом, раз у тиждень, процедура займала 15–20 хвилин.

Застосовували багаторівневий особистісний опитувальник (МЛО) «Адаптивність» [348] призначений для оцінювання адаптаційних можливостей особистості з врахуванням соціально-психологічних і психофізіологічних характеристик, які показують особливості нервово-психічного і соціального розвитку, а також надають можливість визначати рівень парціальних показників: моральна нормативність, комунікативний потенціал, поведінкова регуляція, які безпосередньо вказують на рівень вихованості студентів. Опитувач розрахований на

використання фахівцями з різним рівнем спеціальної підготовки: психологами, психофізіологами, педагогами.

Обробка результатів здійснювалася шляхом підрахунку кількості збігів відповідей випробуваного з ключем за кожною з п'яти шкал: вірогідність, адаптивні здібності, поведінкова регуляція (нервово-психічна стійкість, самооцінка, наявність соціального схвалення з боку оточуючих), комунікативні здібності, моральна нормативність.

Результати всіх шкал, окрім шкали «вірогідність», виражалися у відсотках та інтерпретувалися у відповідності з наступними нормативами: 0 – 40% – високий рівень виразності показників, високий рівень розвитку адаптивних здібностей; 40 – 60% – середній рівень; 60 – 100 % – низький рівень. Обробка даних, за шкалою «вірогідність» показала, що всі результати були в діапазоні 2–4 бала, що свідчить про їхню вірогідність.

Встановлено, що *показники поведінкової регуляції* студентів 1 курсу відповідають високому рівню. Це означає, що вони мають адекватну самооцінку, високий рівень нервово-психічної стійкості (НПС) і соціальне схвалення (підтримку) з боку оточуючих людей. У середині даного параметра результати розподілилися так (Додаток Ж, табл. Ж.2). *Комунікативний потенціал* є наступною складовою особистісного адаптаційного потенціалу студентів. Визначено, що комунікативний потенціал студентів 1 курсу (53,3 %) знаходиться у межах середньої виразності даної ознаки (Додаток Ж, табл. Ж.3). Дотримання *моральних норм поведінки* (моральна нормативність – МН) відповідає середньому рівню (43,3 %) (Додаток Ж, табл. Ж.4.).

Тест допоміг виявити студентів, які мають утруднення в процесі адаптації (0,6%) 3 студенти. За результатами дослідження були визначені психічні утворення, найбільш чутливі до адаптивної ситуації, що пов'язано з початком навчання на факультеті: мотивація, емоційне реагування, комунікативна (групова) комфортність. Було *визначено фактори дезадаптації* студентів 1 курсу: невідповідність до нових способів сприйняття і переробки інформації; до самопрезентації у навчальній групі; нездатність до систематизації знань. З такими студентами, окрім групової

роботи проводилися індивідуальні консультації психолога з психологічної служби університету, проводився аутотренінг «Регуляція емоційних станів», було надано комплекс рекомендацій з подолання таких негативних якостей, як нерегулярність занять, розкиданість інтересів, і, домашнє завдання у вигляді самостійних релаксаційних вправ.

Однією з ефективних форм вирішення адаптаційних процесів студентів стало *кураторство*. Було визначено основні напрями комплексної системи корекційних заходів за підсумками діагностування студентів експериментальної групи 1 курсу: ознайомлення студентів з особливостями освітнього процесу на факультеті мистецтв; із соціально-демографічними характеристиками студентів, вивчення рис характеру, соціальної активності; надання допомоги в організації навчання. Куратори груп головну увагу приділяли активному ознайомленню з вимогами, пропонованими професією до особистості фахівця, розвитку пізнавальних інтересів студентів до наукових і професійних проблем завдяки організації позанавчальної діяльності.

Зіставлення оцінок за перший модульний контроль, як критерію адаптації студентів до освітнього процесу факультету мистецтв показало, що в експериментальній групі 49% студентів отримали оцінки «добре» та «відмінно». В контрольній групі такий відсоток був нижчий – 41%.

Повторне діагностування індивідуально-психологічних особливостей студентів (рівень розвитку музичних здібностей; стан виконавського апарату; емоційність, виразність виконання, швидкість реакції; відношення до занять з основного музичного інструменту, майбутньої професії; сформованість виразних і мовних дій: виразність, чіткість, зв'язаність, темп мовлення, початкові знання у різних галузях мистецтва) передбачала заповнення викладачами музично-інструментальних та вокально-хорових дисциплін розробленої нами діагностичної картки №1 музично-виконавського розвитку студента.

Для початкової діагностики індивідуально-психологічних особливостей (темперамент; індивідуальні прояви музичної пам'яті, мислення (образне, асоціативне), уваги) були застосовані: опитувальник «ДДО» Є. Клімова для

дослідження схильності до творчих професій; опитувальник Б. Кадирова для дослідження емоційності, уяви та образної пам'яті; опитувальник «Дослідження психологічної структури темпераменту» Б. Смирнова.

Початкова діагностика загальнонаукової компетенції (базові уявлення про основи філософії, психології, педагогіки, що сприяють розвитку загальної культури й соціалізації особистості, схильності до етичних цінностей, знання вітчизняної історії, економіки й права, розуміння причинно-наслідкових зв'язків розвитку суспільства й уміння їх використовувати в професійній і соціальній діяльності (КЗН -1)) була проведена на дисциплінах «Філософія», «Історія України», «Основи економічної теорії», «Правознавство» і передбачала пропедевтичне діагностування знань на початку вивчення дисциплін.

Для здійснення пропедевтичного діагностування за всіма циклами дисциплін була проведена підготовка викладацького складу факультету. Для діагностування знань і вмінь студентів, як складових компетенцій, було надано рекомендації викладачам для установаження ступеня готовності групи або окремого студента до вивчення нового матеріалу та складання для цього тестових матеріалів. Початкова діагностика передбачала вирішення викладачем наступних завдань: визначення основних тем для проведення тестування; формування попереднього банку тестових матеріалів; вибір та визначення методик аналізу та інтерпретації результатів тестування.

З метою забезпечення діагностування знань та вмінь студентів викладачі мали сформувати попередній банк тестових матеріалів, де мають бути: навчальні програми з дисципліни; термінологічний словник; варіанти тестових завдань і тестів; варіанти і еталони правильних відповідей; інструкції для учасників і організаторів тестування.

Для цього, необхідно було здійснити таку послідовність дій: проаналізувати зміст нормативних документів (освітніх стандартів, навчальних програм, документів, що відбивають кваліфікаційні вимоги); описати обсяг теоретичних і практичних знань та умінь, що становлять зміст даної навчальної дисципліни та мають бути засвоєними у встановлений термін з визначеним результатом

(зазначений обсяг встановлюється шляхом звернення до освітнього стандарту і робочої програми дисципліни); описати вимоги до рівня засвоєння практичних і теоретичних знань, що становлять зміст даної навчальної дисципліни (необхідно орієнтуватися на значущість окремих дидактичних одиниць інформації для даної дисципліни та наступних дисциплін, формування особистісних, професійно спрямованих якостей студентів); визначити сприятливі для студентів умови проведення тестування, організувати його ресурсне забезпечення; здійснити пропедевтичну діагностику та визначити склад знань, умінь і навичок, що мають опанувати студенти під час засвоєння інформаційного та практичного матеріалу певного модуля відповідно до визначених навчальних цілей.

Викладачами було здійснено визначення основних тем з дисциплін «Філософія», «Історія України», «Основи економічної теорії», «Правознавство» для проведення тестування; сформований попередній банк тестових матеріалів; зроблено вибір та визначення методик аналізу й інтерпретації результатів тестування. Було проаналізовано програми навчальних дисциплін (кількість кредитів, кількість змістових модулів; загальну кількість годин; кількість лекцій, практичних занять та годин, відведених на самостійну роботу студентів; методів навчання; видів та місця контролю; інформаційно-методичне забезпечення та дидактичні вимоги (теми семінарських, практичних, лабораторних занять; самостійної роботи; індивідуальних завдань). Це дало змогу визначити відповідність ДС ВОУ задекларованих цілей дисципліни, наявність якості інформаційно-методичного забезпечення, об'єм та якість організації самостійної роботи студентів, наявність інноваційного складника у змісті дисципліни, орієнтацію на майбутню професійну діяльність, що, безперечно, свідчить про якість навчальної інформації та якість викладання дисципліни.

На основі проведеної роботи була здійснена пропедевтична діагностика знань і умінь студентів з дисциплін «Філософія», «Історія України», «Основи економічної теорії», «Правознавство».

Для початкової діагностики інструментальних та загальнонаукових компетенцій (базові знання в галузі інформатики й сучасних інформаційних

технологій; навички використання програмних засобів і навички роботи в комп'ютерних мережах, уміння створювати бази даних і використовувати інтернет-ресурси (КЗН-3); здатність до письмової й усної комунікації рідною мовою (КІ-1); знання іншої мови(мов) (КІ-2); навички роботи з комп'ютером (КІ-3)), що формуються на дисциплінах «Українська мова», «Іноземна мова», «Сучасні інформаційні технології» було проведено діагностування знань і вмінь, визначено рівень сформованості ціннісного ставлення майбутніх учителів музичного мистецтва до знань у галузі інформатики й сучасних інформаційних технологій, використання програмних засобів, здатності до письмової й усної комунікації рідною мовою, знання іншої мови, а також професійної позиції щодо важливості застосування знань і вмінь визначали за допомогою експертної оцінки.

Сформованість загальнопрофесійної поліхудожньої компетенції (готовність особистості до художньо-творчої реалізації, самостійного пізнання мистецтва, естетичної оцінки творів мистецтва) на дисциплінах «Історія і теорія зарубіжної літератури» та «Світова художня культура», визначали за результатами проведення пропедевтичного та узагальнюючого тестування знань та вмінь студентів, визначення ціннісного ставлення до художньо-творчої реалізації, самостійного пізнання мистецтва, естетичної оцінки творів мистецтва, також професійної позиції щодо важливості застосування знань і вмінь визначали за допомогою експертної оцінки.

Діагностика спеціалізовано-професійної виконавської компетентності відбувалася на індивідуальних заняттях, під час підготовки до конкурсів, фестивалів тощо. В ході експерименту незалежними комісіями викладачів кафедр, що приймають участь у заліках та іспитах оцінювалася успішність студентів. У якості додаткового методу, був проведений аналіз документів, що фіксують результати модульного контролю, заліків, іспитів за певний відрізок часу. Це дозволило експертній групі, яка складалася з викладачів факультету мистецтв виявити наявний вихідний рівень сформованості спеціалізовано-професійних виконавських компетенцій за 5 бальною шкалою, де відповідно 0-1,69 елементарний рівень, 1,7-3,39 рівень опанування, 3,4-5 рівень застосування.



Діагностування сформованості спеціалізовано-професійних виконавських компетенцій покажемо на прикладі першого курсу. Початкова діагностика спеціалізовано-професійних виконавських компетенцій на першому етапі розучування музичних творів передбачала в кожному семестрі на кожному курсі застосування тестів, які діагностували музично-естетичні знання студентів відповідно до програми, що вони вивчали. Результати тестування показали, що 48% студентів не володіло знаннями про артикуляцію в музичних творах, 11% студентів не розуміли ритмічних прийомів виконання; 10% опитаних не знали прийомів роботи над фактурою; 14% студентів не розуміли прийоми педалізації в творах різних стилів; 17% не знали як визначити мотив, фразу, субмотив тощо, що свідчило про відособленість отриманих музично-естетичних знань від їхнього практичного застосування для інтерпретації музичних творів.

Викладачами було здійснене оцінювання сформованості компетенцій. Зіставлення отриманих цифрових даних з виділеними вище рівнями сформованості спеціалізовано-професійної виконавської компетенції дозволило констатувати, що рівень її сформованості наближався до верхньої межі елементарного рівня.

Для формування спеціалізовано-професійних виконавських компетенцій на другому етапі розучування музичних творів було застосовано експертне оцінювання творчих робіт – колективний проект, презентація, есе, тестування.

Колективний проект застосовувався для діагностування ансамблевої й аналітичної компетенцій. Найбільш удалими були роботи – «Джазові п'єси сучасних чеських композиторів», «Друга сюїта С. Рахманінова для двох ф-но – поезія в музиці». Підготовка колективного проекту за останньою темою сприяла інтенсивному спілкуванню учасників проекту, дала можливість самодіагностувати студентами рівень розвитку виконавських умінь і навичок у порівнянні з іншими учасниками, провести самодіагностику наявності необхідних музично-естетичних знань, погодити власний виконавський план з іншими учасниками, відстоювати свою точку зору або прийняти іншу думку, навчитися чути партнерів тощо. Реалізація колективного проекту оцінювалася за критеріями зазначеним раніше.

Презентації (діагностування аналітичної та інтерпретаційної компетенцій), були проведені за темами: «Фортепіанні мініатюри харківських композиторів», «Світ казки в музиці українських композиторів» тощо. Під час підготовки до презентації важливе значення мала візуалізація за допомогою різних носіїв інформації, що допомагало зробити повідомлення більш цікавим, таким, що запам'ятовується, збуджує увагу, підвищує ефективність навчання.

У підготовленій презентації на тему «Світ казки в музиці українських композиторів» за матеріалами музичних творів М. Сильванського «Барон Мюнхаузен» і О. Білаша «Буратіно» студентка 4 курсу Юля Б. підготувала порівняльну характеристику образів музичних і літературних персонажів, а також, для порівняння обрали музичні твори інших сучасних композиторів (А. Рибнікова, М. Дунаєвського). Презентація сприяла розширенню музичного кругозору студентів, було вирішено використовувати отриману інформацію для підготовки уроків музичного мистецтва за темами для 2 і 3 класів. Підготовка презентації допомогла студентці зробити самодіагностику рівня сформованості комунікативних умінь, умінь здійснювати аналіз та синтез, робити критичні зауваження та висновки, проводити оцінювання, порівняння тощо.

Студентам експериментальної групи 3 курсу було запропоновано написати творчу роботу у формі *есе* на тему «Розвиток спеціалізовано-професійних виконавських компетенцій вчителя музичного мистецтва – фактор його успішної професійної діяльності», відповіді на які сприяли покроковому включенню в процес її формування:

– як Ви вважаєте, чи входять такі компетенції до спеціалізовано-професійних виконавських компетенцій: аналітична, інтерпретаційна, технічна, сценічна, ансамблева?;

– проведіть самодіагностування рівня сформованості аналітичної компетенції, використовуючи запропоновані діагностичні тести;

– сформулюйте проблеми або перешкоди, що утруднюють Вашу діяльність з формування спеціалізовано-професійних виконавських компетенцій;

– ознайомтеся із програмою розвитку факультету мистецтв і визначте цілі,

завдання і зміст своєї діяльності з формування спеціалізовано-професійних виконавських компетенцій;

– оберіть ті види професійної діяльності й організаційні форми навчання, участь у яких дозволить Вам розвивати спеціалізовано-професійну виконавську компетенцію; визначите їх значення для вашого професійного росту; обміркуйте зміст подальшої освітньої діяльності з викладачем;

– знайдіть партнерів для співробітництва з метою реалізації Ваших планів;

– оцініть свій рівень теоретичних знань і практичних умінь, необхідних для організації творчої роботи в обраних видах професійної діяльності і організаційних формах навчання;

– співвіднесіть план участі у видах діяльності з формування спеціалізовано-професійних виконавських компетенцій і навчальним планом факультету, на цій основі спроектуйте індивідуальний професійно-освітній маршрут формування спеціалізовано-професійних виконавських компетенцій.

Застосування методу написання *есе* дозволило студентам, по-перше, самим сформулювати основні висновки, по-друге, викладач одержав уявлення про рівень сформованості спеціалізовано-професійних виконавських компетенцій на першому етапі експерименту.

Також, на другому етапі розучування музичного твору студентам було запропоновано написати *есе* за одним з програмних творів: «Тематизм сонати для ф-но А-Dur В.-А. Моцарта й тематизм опери «Весілля Фігаро», «Валенштадське озеро у творах мистецтва», «Світ образів «Бергамаської сюїти» К. Дебюссі» тощо.

Студентка 2 курсу Аліна К. у межах занять з «Основного музичного інструменту (фортепіано)» написала *есе* на тему «Світ образів фортепіанної п'єси Е. Гріга «Принцеса» і романсу Е. Гріга «Принцеса». Виконання творчої роботи було спрямовано на уточнення образів п'єси, що у виконанні студентки не відповідали піднесено-суворому характеру твору, який зображує трагічний порив до нездійсненого щастя. Для того, щоб музичні образи, наблизилися до композиторського задуму, необхідно було звернутися до романсу Е. Гріга «Принцеса» на текст поета Бьєрнсона, що став прообразом фортепіанної п'єси. У

процесі написання есе студентці було запропоновано відповісти на наступні питання:

1. Який, на Вашу думку, загальний емоційний характер поетичного тексту романсу?

2. Чи відповідає емоційний характер поетичного тексту Вашим першим враженням від нього?

3. Чи відповідає емоційний характер поетичного тексту образам фортепіанної п'єси? Обґрунтуйте свою відповідь.

Есе оцінювалося за критеріями зазначеним раніше, що дало можливість у результаті ретельного знайомства з текстом романсу і відповіді на питання зрозуміти образи фортепіанної п'єси, розширити музичний кругозір, діагностувати: вміння проводити аналіз та синтез запропонованої інформації, робити критичні зауваження та висновки щодо образів музичних творів, проводити оцінювання, порівняння, що позначилося на виконанні музичного твору.

Після виконання творчих робіт викладачами кафедри повторно було оцінене виконання музичних творів, результати якого показали, що воно стало більш емоційним, усвідомленим, мало риси неповторної авторської інтерпретації й наближалось до верхньої межі рівня опанування.

У формуванні спеціалізовано-професійної виконавської компетенції велике значення надавали самостійній роботі студентів, що організовувалася на основі інформаційно-методичного комплексу з дисципліни «Основний музичний інструмент (фортепіано)», за допомогою діагностування і самодіагностування студентів. Під час самостійного розучування п'єс зі шкільного репертуару, студент мав відповісти на такі запитання:

–сформулюйте проблеми, утруднення власної професійної підготовки, які Ви маєте вирішити, обміркуйте їх з викладачем;

–оберіть п'єси зі шкільного репертуару для самостійного вивчення, визначте виконавські труднощі і шляхи їх подолання, обміркуйте всі питання з викладачем;

–надайте оцінку рівню теоретичних знань і практичних умінь, необхідних для реалізації даного завдання; ознайомтеся з мистецтвознавчою літературою,

прослухайте твір у аудіозапису;

–визначте мету і завдання роботи над музичним твором, складіть план їх виконання;

–складіть усний коментар, що розкриває основний зміст обраних музичних творів, визначте засоби музичної виразності, спрямовані на його розкриття.

Перелік питань був свого роду програмою, що дозволило студентам здійснити покрокове включення у безпосередню роботу зі створення власної інтерпретаційної версії.

У межах аналізу результатів самостійної діяльності й творчих робіт студентів розпочинався *педагогічний супровід індивідуальної траєкторії навчання студентів*, заснований на тактиці надання допомоги, підтримки у виявленні і осмисленні наявних суб'єктивних досягнень, аналіз утруднень і складностей.

Під час заліку була повторно визначена успішність студентів з музично-інструментальних та вокально-хорових дисциплін завдяки проведеному аналізу документів, що фіксують результати за перший семестр. Зіставлення отриманих цифрових даних з виділеними вище рівнями сформованості спеціалізовано-професійної виконавської компетенції дозволило констатувати, що рівень її сформованості наближався до середньої межі рівня застосування.

#### *1 курс 2 семестр.*

Початкова діагностика відносин у студентських групах передбачала діагностування психологічної сумісності студентів. Для цього був застосований соціометричний метод, що є найбільш інформативним способом вивчення місця особистості в структурі міжособистісної взаємодії і є однією з форм групового опитування.

Для проведення соціометричного опитування були застосовані розроблений нами бланк соціометричного опитування групи та орієнтовна схема спостереження за групою (для кураторів). Були підготовлені соціометричні картки, зміст питань яких визначався завданнями дослідження. Соціометрична процедура може проводитися у двох формах: непараметричної – коли випробуваному пропонується відповісти на запитання без обмеження кількості виборів і параметричної – коли

вибір обмежений. Застосовували другу форму соціометричної картки. Величина обмеження соціометричних виборів визначається залежно від чисельності членів групи. Для групи в 13-15 учасників мінімальна величина «соціометричного обмеження» має бути в межах 3 виборів (як позитивних, так і негативних). Соціометричне обстеження проводилося як за професійно-діяльними перевагами («До кого Ви звернулися б за професійною порадою?»), так і за перевагами у сфері дозвілля («З ким би Ви хотіли разом відпочивати?»). Результати соціометричного опитування дозволили побудувати соціоматрицю і соціограму, визначити внутрігрупові відносини у вигляді числових величин, тобто вирахувати персональні і групові соціометричні індекси.

Основним персональним соціометричним індексом є соціометричний статус. Зазначений показник визначає ступінь популярності особистості в групі за відповідним критерієм, а також характеризує її потенційну здатність до лідерства. Найбільш важливим груповим соціометричним показником є індекс психологічної взаємності у колективі («згуртованості групи»). Проведені соціометричні процедури показали, що у згуртованій групі відзначається від 7 й більше спільних виборів, соціометричний статус лідерів становив від 6-12.

Сформованість соціально-особистісних компетенцій – розуміння та сприйняття етичних норм поведінки відносно інших людей і відносно природи (принципи біоетики) (КСО-1), розуміння необхідності та дотримання норм здорового способу життя (КСО-2) в результаті вивчення дисциплін «Основи екології», «Валеологія», «Вікова фізіологія»; сформованість соціально-особистісної компетенції (екологічна грамотність (КСО 10)) в результаті вивчення дисципліни «Основи екології»; сформованість загальнопрофесійної загальнокультурної компетенції (здатність розуміти значення музичного мистецтва в системі культури і освіти, виховання й розвитку особистості) в результаті вивчення дисциплін «Релігієзнавство», «Етика і естетика»; сформованість загальнопрофесійної поліхудожньої компетенції (готовність особистості до художньо-творчої реалізації, самостійного пізнання мистецтва, естетичної оцінки творів мистецтва) в результаті вивчення дисципліни «Історія і теорія зарубіжної літератури» визначали за

результатами проведення пропедевтичного та узагальнюючого тестування знань і умінь студентів з визначених дисциплін. Для діагностування цих компетенцій як цінностей подальшої професійної діяльності та творчої професійної позиції щодо важливості застосування знань і вмінь застосували експертну оцінку.

Початкова діагностика соціально-особистісної компетенції (розуміння необхідності та дотримання норм здорового способу життя (КСО 02)) відбувалася під час вивчення дисципліни «Фізичне виховання» та за допомогою експертної оцінки.

Початкова діагностика супровідних соціально-особистісних компетенцій: здатність до навчання впродовж життя (КСО 03), здатність до критики й самокритики (КСО 04), креативність, здатність до системного мислення (КСО 05), адаптивність і комунікабельність (КСО 06), наполегливість у досягненні мети (КСО 07), турбота про якість виконуваної роботи (КСО 08) та *інструментальних*: навички управління інформацією (КІ-4), дослідницькі навички (КІ-5) відбувалася за допомогою експертної оцінки викладачів.

*2 курс 3 семестр.*

Для повторної діагностики адаптивності студентів застосовували вже розглянуту методику МІО «Адаптивність». При порівнянні результатів діагностування студентів експериментальної групи 1 і 2 курсів, зробили висновок, що спостерігається тенденція до високого ступеня виразності ознак у студентів 2 курсу. Це закономірно, тому що в них процес адаптації підходить до завершення. Однак різниця не настільки істотна, що дозволяє припустити швидку адаптацію першокурсників 2011-2012 рр. за рахунок проведення діагностичних процедур (Додаток Ж, таблиця Ж.5).

Для діагностування темпераменту студентів застосовували тест «формула темпераменту» (О.Белова), що визначає переважний тип темпераменту і виявлення представленості у ньому властивостей інших типів. За результатами тестування в 51% студентів ЕГ сангвінічний тип темпераменту є домінуючим, в 27% студентів якості флегматического типу виражені досить яскраво, в 20% студентів якості

холеричного типу є переважними, в 2% студентів домінують якості меланхолійного типу темпераменту.

За результатами опитування був проведений аналіз взаємозв'язку ефективності концертних виступів (заліків, іспитів) студентів з певним типом темпераменту. На підставі показників переважного типу темпераменту був здійснений розподіл типів темпераменту студентів залежно від рівня ефективності концертних виступів. У студентів з високим рівнем ефективності концертних виступів визначена перевага сангвініків і флегматиків (76%), які відрізняються сильною і урівноваженою нервовою системою. Меланхолік серед цієї групи всього один. Аналіз типів темпераменту студентів з низьким рівнем ефективності концертних виступів указує на неоднозначність показника врівноваженість нервової системи у детермінації ефективності концертних виступів, тому що в дану групу ввійшли 59,5% студентів з урівноваженою нервовою системою й 40,5% з неуврівноваженою нервовою системою, що показано у Додатку Ж, табл. Ж.6.

Результати статистичного аналізу за методикою О. Белова вказують на те, що студенти з високою ефективністю концертних виступів відрізняються від студентів з низькою ефективністю за показником «нейротизм», що доцільно використовувати для прогнозу ефективності концертних виступів.

Початкова діагностика індивідуально-психологічних особливостей: мотивації до навчання, ціннісних орієнтації відбувалася за допомогою методики діагностики навчальної мотивації А. Реана та В. Якуніна, модифікації Н. Бадмаєвої [417]. Результати діагностування показали, що для студентів експериментальної групи 1 і 2 курсу значущими є професійні мотиви й мотиви творчої реалізації; для студентів 3 курсу важливими, крім цих, є навчально-пізнавальні мотиви; для студентів 4 курсу поряд з перерахованими мотивами вагомість здобувають соціальні мотиви діяльності. За результатами діагностування викладачами була здійснена корекція навчальної діяльності, яка передбачала пробудження інтересу до дисципліни, цікавості до навчання завдяки включенню завдань, які урахували схильності та інтереси студентів, їхніх професійних намірів.



У межах дослідження ціннісно-значеннєвої сфери визначали пріоритет гуманістичних цінностей професійної діяльності як показник сформованості психолого-педагогічної компетенції. Діагностування відбувалося на заняттях з професійно-педагогічної підготовки, під час практики в школі, підготовки з організації дозвілля. Для визначення основних ціннісних орієнтацій студентів застосовували методику інтерв'ю «Хто Я», де цінності професійної діяльності були представлені портретною характеристикою, що визначала тип орієнтації – «бізнесмен», «технократ», «гуманіст», «натураліст».

Перше місце серед відповідей студентів зайняв тип орієнтації, виражений наступною характеристикою: «Заповзятлива, ділова людина, в усіх ситуаціях, що вміє досягати життєвих цілей» та відповідає типу «бізнесмен» (39% студентів). Наступною за чисельністю виявилася позиція: «Сучасна людина, яка цікавиться всім новим й знаходить загальна мову з комп'ютером» – «технократ» (26%). Менша кількість майбутніх учителів музичного мистецтва віддали перевагу характеристиці: «Людина, орієнтована на соціальні проблеми та їх вирішення, здатна надавати необхідну допомогу й підтримку» – «гуманістичний» тип орієнтацій. Дана орієнтація є найбільш відповідною для майбутнього вчителя музичного мистецтва, однак тільки 25% студентів обрали дану портретну характеристику. Група, яка віднесла себе до типу «натуралістів» з характеристикою «Людина, яка чує голос природи й любить усе живе», склала 10%. Дане співвідношення дозволяє зробити висновок про те, що свідомість майбутніх учителів музичного мистецтва здебільшого не спрямована на соціальні проблеми та їх вирішення, а пріоритетною є активна ділова позиція, не пов'язана з гуманістичними цінностями.

Початкова діагностика загальнонаукової компетенції (базові уявлення про основи філософії, психології, педагогіки, що сприяють розвитку загальної культури й соціалізації особистості, схильності до етичних цінностей, знання вітчизняної історії, економіки й права, розуміння причинно-наслідкових зв'язків розвитку суспільства й уміння їх використовувати в професійній і соціальній діяльності (КЗН-1)) на дисциплінах «Педагогіка», «Історія педагогіки», «Загальна психологія»,

«Вікова та педагогічна психологія» передбачала проведення тестування знань студентів на початку вивчення дисциплін та експертної оцінки.

Початкова діагностика індивідуально-психологічних особливостей: емоційного інтелекту, емпатії відбувалася на основі застосування опитувальника здібностей викладача до емпатії І. Юсупова, опитувальника «ЕмІн» (Д. Люсіна).

Для дослідження емпатії, уміння уявляти себе на місце іншої людини й здібності до розуміння переживань інших людей була застосована методика рівня емпатійних тенденцій І. Юсупова. Під час оцінювання цієї індивідуально-психологічної особливості найбільшою мірою враховуються фактори, що впливають на емоційну чутливість і особливості емоційного реагування (стать, вік, емоційний досвід, соціальні установки тощо). Для емпатії характерним є те, що вона може виникати і виявлятися не тільки по відношенню до людей і тварин, але й до зображених у художніх творах літератури, музики, театру, живопису, скульптури персонажів, що має безсумнівне значення для майбутніх учителів музичного мистецтва. Результати оцінювання емпатії свідчать, що 84,5% студентів мають нормальний рівень емпатійності, 7,6% студентів мають високий рівень.

Діагностування різних аспектів емоційного інтелекту проводилася за допомогою опитувальника «ЕмІн» (Д. Люсіна) [571]. У його основу покладено трактування ЕІ як здібності до розуміння своїх і чужих емоцій та керівництва ними. Це означає, що студент може розпізнавати емоції, тобто встановлювати факт наявності емоційного переживання у себе або в іншого; може ідентифікувати емоції, тобто встановлювати, яку саме емоцію відчуває він сам або хтось інший і знаходити для неї словесне вираження; розуміє причини, які викликали дану емоцію і наслідки, до яких вона призведе. В структурі ЕІ виділяється міжособистісний ЕІ (МЕІ) – розуміння емоцій інших людей і керівництво ними, внутрішньособистісний ЕІ (ВЕІ) – розуміння власних емоцій і керівництво ними, здатність до розуміння своїх і чужих емоцій (ПЕ), здатність до керівництва своїми і чужими емоціями (УЕ).

У студентів 1 курсу найбільш вираженими виявилися шкали: розуміння своїх емоцій і емоцій інших людей. Низькі показники отримані за шкалою керівництво своїми емоціями. Отримані результати вказують на необхідність педагогічного

впливу на емоційний стан студентів, роз'яснення важливості його контролю під час вивчення музично-інструментальних та вокально-хорових дисциплін.

У студентів старших курсів вираженими виявилася шкала «розуміння своїх емоцій» (57%). Украв низькі значення мають шкали «керівництво чужими емоціями» (34%) і «контроль експресії» (9%), а також загальне зниження показників емоційного інтелекту у студентів старших курсів. Такий показник можна пояснити тим, що на першому курсі йдуть процеси адаптації до нового соціального середовища, встановлення нових міжособистісних відносин, що робить актуальними вміння, які є показники емоційного інтелекту. На старших курсах освітній процес організований так, що ці вміння не тільки не застосовуються (оскільки практично немає спільної навчальної діяльності), але й іноді навіть заважають досягненню власних професійних цілей (Додаток Ж, рис. Ж.1).

Початкова діагностика загально-професійної теоретичної компетенції на дисциплінах «Сольфеджіо», «Гармонія» передбачала проведення тестування знань студентів на початку вивчення дисциплін та експертної оцінки викладачів.

#### *2 курс 4 семестр.*

Сформованість інструментальних та загальнонаукових компетенцій (базові знання в галузі інформатики й сучасних інформаційних технологій; навички використання програмних засобів і навички роботи в комп'ютерних мережах, вміння створювати бази даних і використовувати інтернет-ресурси (КЗН-3); здатність до письмової й усної комунікації рідною мовою (КІ-1); знання іншої мови(мов) (КІ-2); навички роботи з комп'ютером (КІ-3)), в результаті вивчення дисциплін «Українська мова», «Іноземна мова», «Сучасні інформаційні технології»; сформованість загальнопрофесійної поліхудожньої компетенції (готовність особистості до художньо-творчої реалізації, самостійного пізнання мистецтва, естетичної оцінки творів мистецтва) в результаті вивчення дисциплін «Історія образотворчого мистецтва і архітектури» визначали за результатами діагностування знань і вмінь, ціннісного ставлення майбутніх учителів музичного мистецтва до знань з цих дисциплін, професійної позиції з застосування знань і вмінь за допомогою експертної оцінки викладачів.

Початкова діагностика загально-професійної методичної компетенції на дисципліні «Методика музичного виховання» передбачала проведення тестування знань студентів на початку вивчення дисциплін та експертної оцінки викладачами рівня ціннісного ставлення до методичних знань, професійної позиції з застосування знань і вмінь.

Для діагностування загально-професійної методичної компетенції студенти 1 курсу підготували колективний проект на тему «Я – компетентний майбутній учитель музичного мистецтва, здатний до саморозвитку». Для першокурсників він мав досить інноваційний характер і був спрямований на активізацію процесів оволодіння загальнонауковими компетенціями. Змістом проекту був всебічний аналіз і оцінка професії вчитель музичного мистецтва. Результатом проекту стало колективне створення «портрету» вчителя музичного мистецтва, проектування програми власної освітньої діяльності, в тому числі й з формування професійних компетенцій в межах індивідуального освітнього маршруту.

### *3 курс 5 семестр.*

Повторна діагностика індивідуально-психологічних особливостей: мотивації до навчання відбувалася за допомогою мотиваційного рейтингу-дискусії: «Музично-педагогічна освіта для мене – це...», де було представлено такі твердження, як – інтерес до музично-інструментальних дисциплін, бажання мати вищу освіту, навчатися у даного викладача, прагнення присвятити себе навчанню і вихованню дітей тощо.

Наводимо отримані дані, що дозволяють не тільки визначити відношення студентів до музично-педагогічної освіти, але й виявити їхні потреби й цілі. Запропоновані студентам положення були ранжовані так: інтерес до музично-інструментальних дисциплін – 27,4%; бажання мати вищу освіту – 25,7%; бажання навчатися в даного викладача – 23,2 %; бажання займатися практичною діяльністю в музично-педагогічній галузі – 10,3%; прагнення присвятити себе навчанню й вихованню дітей – 9,8%; можливість саморозвитку й самореалізації – 2,7%; усвідомлення своїх педагогічних здібностей – 0,9 %.

Можна констатувати, що бажання отримати вищу освіту й інтерес до спеціальних дисциплін, бажання навчатися в окремого викладача, а також бажання займатися практичною діяльністю в галузі, виявилися домінуючими у системі ціннісних орієнтацій студентів.

Для більш глибокого й точного аналізу ціннісних орієнтацій студентів була застосована методика «ціннісні орієнтації» (М. Рокича), заснована на прямому ранжуванні списку цінностей. Методика була адаптована А. Гоштаутасом, А. Семеновим і В. Ядовим. Позитивною якістю методики є універсальність, зручність і економічність у проведенні обстеження та оброблення результатів, гнучкість – можливість варіювати як стимульний матеріал (списки цінностей) так і інструкції. Згідно М. Рокичу існує два класи цінностей:

- термінальні (переконання в тому, що кінцева мета індивідуального існування варта того, щоб до неї прагнути);
- інструментальні (переконання в тому, що якийсь образ дій або властивість особистості є кращою у будь-якій ситуації).

Цей розподіл відповідає традиційному розподілу на цінності-цілі й цінності-засоби. Студентам було представлено два списки цінностей (по 18 у кожному) на аркушах паперу за абеткою. У списках необхідно було кожній цінності привласнити ранговий номер, а картки розкласти одна за одною в порядку значущості. Спочатку розглядався набір термінальних, а потім набір інструментальних цінностей. В інструкцію для студентів експериментальної групи були внесені зміни, що надавали додаткову діагностичну інформацію і дозволяли зробити більш обґрунтовані висновки. Так, після основної серії цінностей просили студента ранжувати картки, відповідаючи на запитання «Як, на Ваш погляд, розташував би картки вчитель музичного мистецтва, на якого Ви бажаєте походити?».

Аналізуючи ієрархію цінностей, звертали увагу на їх угруповання в змістові блоки за різними підставами. Так, термінальні цінності просили поділити на цінності майбутньої професійної самореалізації і особистого життя. Угруповання інструментальних цінностей проводилося студентами на альтруїстичні, цінності самоствердження і цінності прийняття інших.

Результати методики дозволили зробити висновок про визнання студентами в якості пріоритетних гуманістичні цінності майбутньої професійної діяльності, крім того, визначення освіченості як провідної цінності-мети є показником орієнтації студентів на досягнення компетентності в майбутній професійній діяльності (Додаток Ж, табл. Ж.7.).

Початкова діагностика індивідуально-психологічних особливостей: суб'єктний музично-творчий досвід (педагогічний, виконавський), рефлексії, відбувалася на основі методики діагностики рівня розвитку рефлексивності А. Карпова і розробленої нами анкети для визначення сформованості суб'єктного музичного-творчого досвіду. Методика А. Карпова ґрунтується на теоретичному конструкті, який конкретизує загальне трактування рефлексивності. Зміст теоретичного конструкту, а також спектр обумовлених їм поведінкових проявів – індикаторів властивості рефлексивності припускає необхідність врахування трьох головних видів рефлексії: ситуативної (актуальної), ретроспективної і перспективної.

Результати методики показали, що 2,1% студентів мають високорозвинений рівень рефлексивності; 81,4% – середній рівень; 16,5% – низький рівень розвитку рефлексивності. Аналіз результатів дослідження рефлексії дозволяє стверджувати, що студенти мають досить високий рівень її розвитку, тобто показники розвитку рефлексії за всіма шкалами приблизно однакові і перебувають на рівні вище за середнє значення. Показники рефлексії спілкування і взаємодії з іншими людьми є трохи вищими, що свідчить про особистісну значущість цього виду діяльності.

Діагностика суб'єктного музично-творчого досвіду визначалася за результатами опрацювання анкет, бесід з керівниками практики, під час підготовки та проведення колективних проєктів, презентацій, рефератів, курсових та дипломних робіт. Аналіз анкет дозволив виділити наступні рівні: студенти з низьким рівнем суб'єктного музично-творчого досвіду не завжди виявляють самостійність у вирішенні навчальних і професійних завдань, не володіють або погано володіють уміннями й навичками самоорганізації, самоосвіти й самоконтролю, уміннями планувати освітню діяльність, стимулювати й

розбудувати творчість, фантазію дітей, проводити оцінку й самооцінку діяльності. Практика у школі та оздоровчому лагері є для них мало цікавою та корисною. Недоліки виконавського апарату, невміння готувати себе до сценічного виступу призводить до того, що вони рідко беруть участь у концертах та ансамблях, мають репертуарний список у межах десяти творів. На середньому рівні, за власною оцінкою, виявилося 78% студентів експериментальної групи, які час від часу брали участь у концертах, вважали практику корисною та не завжди цікавою, мали репертуарний список до двадцяти творів. До високого рівня себе віднесли 9% студентів експериментальної групи.

Повторна діагностика *відносин у студентських групах* передбачала застосування методики (за А. Фідлером) [418]. В її основі є метод семантичного диференціала. Методика проводилася як анонімне обстеження, що підвищило її надійність.

Средньогрупові показники у студентів експериментальної групи 1 курсу показали, що вони оцінюють атмосферу в групі як засновану на взаємній підтримці, дружелюбності й захопленості; 2 курсу – на захопленості, цікавості й успішності, низькими були показники продуктивності і співробітництва; 3 курсу – низький результат був за показником «тепло-холод», тобто студенти вважають, що атмосфера у групі не заснована на взаємодопомозі і співробітництві; 4 курсу – відзначаються взаємини на основі співробітництва і злагоди.

Зіставлення загальногрупових показників з індивідуальними, дозволило визначити студентів, які надавали занадто високі або занадто низькі оцінки за всіма показниками. Низькі оцінки розглядалися як свідчення незадоволеності його положенням у групі, що потребувало проведення індивідуальних бесід кураторів і психолога.

Дані, отримані за допомогою соціометричного опитування студентів 1–5 курсів факультету мистецтв були використані для практичних рекомендацій кураторам груп з поліпшення взаємин у колективі, оптимізації соціально-психологічного клімату, ефективного розподілу обов'язків між студентами.

Кожному студентові було надано таке положення в групі, яке відповідає його особистісній спрямованості.

Сформованість загальнонаукової компетенції (базові уявлення про основи філософії, психології, педагогіки, що сприяють розвитку загальної культури й соціалізації особистості, схильності до етичних цінностей, знання вітчизняної історії, економіки й права, розуміння причинно-наслідкових зв'язків розвитку суспільства й уміння їх використовувати в професійній і соціальній діяльності (КЗН-1)) в результаті вивчення дисциплін «Філософія», «Історія України», «Основи економічної теорії», «Правознавство» визначали за результатами діагностування знань і вмінь, оцінювання ціннісного ставлення майбутніх учителів музичного мистецтва до знань з цих дисциплін, професійної позиції з застосування знань і вмінь за допомогою експертної оцінки викладачів.

### *3 курс 6 семестр.*

Сформованість загальнонаукової компетенції (базові уявлення про основи філософії, психології, педагогіки, що сприяють розвитку загальної культури й соціалізації особистості, схильності до етичних цінностей, знання вітчизняної історії, економіки й права, розуміння причинно-наслідкових зв'язків розвитку суспільства й уміння їх використовувати в професійній і соціальній діяльності (КЗН-1)) в результаті вивчення дисциплін «Педагогіка», «Історія педагогіки», «Загальна психологія», «Вікова та педагогічна психологія» визначали за результатами діагностування знань і вмінь, оцінювання ціннісного ставлення майбутніх учителів музичного мистецтва до знань з цих дисциплін, професійної позиції до застосування знань і вмінь за допомогою експертної оцінки викладачів ().

Сформованості супровідних соціально-особистісних: (здатність до навчання впродовж життя (КСО 03), здатність до критики й самокритики (КСО 04), креативність, здатність до системного мислення (КСО 05), адаптивність і комунікабельність (КСО 06), наполегливість у досягненні мети (КСО 07), турбота про якість виконуваної роботи (КСО 08)) та інструментальних компетенцій: навички управління інформацією (КІ-4), дослідницькі навички (КІ-5) діагностували за допомогою методики визначення «Комунікативних та організаторських здібностей»



(КОЗ-2) та опитувальника комунікативної толерантності В. Бойко, за допомогою експертної оцінки викладачів.

*4 курс 7 семестр.*

Сформованість загальнопрофесійної загальнокультурної компетенції (здатність розуміти значення музичного мистецтва в системі культури і освіти, виховання й розвитку особистості) в результаті вивчення дисципліни «Історія української культури»; сформованості соціально-особистісної компетенції (розуміння необхідності та дотримання норм здорового способу життя (КСО 02)) в результаті вивчення дисциплін «Фізичне виховання», «Вікова фізіологія» визначали за результатами діагностування знань і вмінь, оцінювання ціннісного ставлення майбутніх учителів музичного мистецтва до знань з цих дисциплін, професійної позиції до застосування знань і вмінь за допомогою експертної оцінки викладачів ( ).

*4 курс 8 семестр.*

Сформованість загальнопрофесійної поліхудожньої компетенції (готовність особистості до художньо-творчої реалізації, самостійного пізнання мистецтва, естетичної оцінки творів мистецтва) в результаті вивчення дисципліни «Світова художня культура»; сформованість загально-професійної теоретичної компетенції в результаті вивчення дисциплін «Сольфеджіо», «Гармонія», «Поліфонія», «Аналіз музичних творів»; сформованість загально-професійної методичної компетенції в результаті вивчення дисципліни «Методика музичного виховання» визначали за результатами діагностування знань і вмінь, оцінювання ціннісного ставлення майбутніх учителів музичного мистецтва до знань з цих дисциплін, професійної позиції до застосування знань і вмінь за допомогою експертної оцінки .

На результативному етапі формувального експерименту було проведено:

–оцінювання рівня сформованості соціально-особистісних, загальнонаукових, інструментальних, загально-професійних та спеціалізовано-професійних компетенцій у студентів контрольної та експериментальної груп наприкінці експериментального дослідження;

–порівняльний аналіз між показниками рівня сформованості соціально-особистісних, загальнонаукових, інструментальних, загально-професійних та

спеціалізовано-професійних компетенцій у студентів контрольної та експериментальної груп наприкінці експериментального дослідження;

– оцінювання викладачами та студентами рівня сформованості соціально-професійної компетентності випускників в контрольній та експериментальній групах під час проведення державної атестації, порівняльний аналіз між показниками рівня сформованості соціально-професійної компетентності випускників в контрольній та експериментальній групах та результатами державної атестації студентів;

– визначення студентів, що займаються самоосвітою у мистецькій галузі, задоволеності роботодавців освітою випускників.

Оцінювання викладачами та студентами рівня сформованості соціально-професійної компетентності випускників в контрольній та експериментальній групах під час проведення державної атестації проводився на основі розроблених нами діагностичної картки №1 (для викладачів) та діагностичної картки №2 (для випускників), що дало змогу порівняти результати діагностування та самодіагностування відповідно для кожного студента.

Комплексна обробка даних формувального експерименту показала, що відзначається підвищення рівня сформованості спеціалізовано-професійної виконавської компетентності, де у контрольній групі 4,74% студентів підвищили свій рівень з елементарного до рівня опанування, 2,63% студентів підвищили свій рівень з рівня опанування до рівня застосування. Відповідно у експериментальній групі 13,40% студентів підвищили свій рівень з елементарного до рівня опанування, 19,59% студентів підвищили свій рівень з рівня опанування до рівня застосування.

Згідно із критерієм ефективності впливу системи діагностики на якість наукової та навчальної інформації був проведений аналіз навчального плану, який засвідчив, що освітня програма за напрямом підготовки «Музичне мистецтво» сформована на основі рекомендованих ДС ВОУ дисциплін, дисциплін за вибором університету, дисциплін за вибором студентів, а також дисциплін спеціалізації.

Робочий навчальний план складений відповідно до вимог державного стандарту вищої професійної освіти за напрямом підготовки «6.020204 Музичне

мистецтво\*» із загальним обсягом у 19 548 навчальних годин. Розміщення навчальних дисциплін у навчальному плані здійснюється відповідно до вимог логічної послідовності до змісту й часу вивчення. Загальна кількість дисциплін для обов'язкового вивчення, що включає й дисципліни спеціалізації, дорівнює 35. Склад і назви дисциплін повністю відповідають вимогам ДС ВОУ. Кількість дисциплін за вибором за всіма блоками дорівнює 22, їхній зміст спрямований на поглиблення й розширення дисциплін, зазначених ДС ВОУ кожного циклу.

Структура і зміст робочих навчальних програм відповідають вимогам до обов'язкового мінімуму змісту основної освітньої програми підготовки й навчальному плану.

Вузівський компонент стандарту представлений у робочому плані за фахом «Музичне мистецтво» десятьма предметами (практикум зі шкільного репертуару, дитяча музична література з практикумом, інструментознавство та читання оркестрових партитур, концертмейстерський клас та читання з аркуша, ансамбль, електроклавішні інструменти, музикування та імпровізація, методичні основи роботи з хором колективом, практикум з організації дозвілля, історія й теорія зарубіжної літератури, історія образотворчого мистецтва й архітектури, світова художня культура, методика викладання художньої культури, етики й естетики). Вищезгадані курси забезпечують підготовку випускників відповідно до кваліфікацій «Учитель музики й світової художньої культури».

У цілому, аналіз показує, що структура й зміст робочих навчальних програм відповідають вимогам ДС ВОУ. Відхилень від обов'язкового мінімуму змісту немає.

Згідно із критерієм якості засобів педагогічної комунікації провели анкетування студентів і викладачів. Результати показали, що 64% студентів вважають значним вплив стилю спілкування на якість навчання, тільки 32% студентів змогли правильно дати визначення стилів спілкування й 52% студентів були готові визначити найбільш прийнятний для них стиль. Більшість студентів (67%) згодні з думкою, що від правильно обраного стилю спілкування багато в чому залежить якість їхнього навчання. Думки викладачів розділилися: 42% вважають, що стиль спілкування не суттєво впливає на якість навчання студентів, 27% – стиль

спілкування не впливає на якість навчання студентів і, тільки, 31% вважають, що стиль спілкування суттєво впливає на якість навчання студентів; 56% викладачів вважають, що проведення діагностування сприяє визначенню необхідного стилю спілкування.

За результатами проведеного діагностування було визначено педагогічні ситуації що потребують проведення діагностування на рівні компонентів освітнього процесу (Додаток Ж., табл. Ж.8).

Критерій якості діяльності викладачів. Даний показник визначається за наявністю супроводу індивідуальної траєкторії навчання студента; добору спеціальних форм та методів педагогічного впливу, наявності корекції мети заняття, спрямованої на якісну підготовку студентів; наявністю добору технологій навчання та програмних творів за результатами діагностування.

Була здійснена така діяльність: проаналізовано практику корекції мети занять у професійній діяльності викладачів спеціальних дисциплін, а саме: за якими результатами викладач корегує мету індивідуального заняття; ставлення викладачів до даної проблеми; які утруднення виникають у процесі корегування навчальної діяльності.

Важливість проведення такого дослідження була обумовлена тим, що якість роботи викладача музично-інструментальних та вокально-хорових дисциплін традиційно оцінюється відповідно до виступів його студентів під час заліків, іспитів, участі у конкурсах, фестивалях тощо. Однак, важливим показником якості роботи є здатність викладача керувати навчанням студента й коректувати мету заняття за результатами діагностування.

В дослідженні брали участь 23 викладача факультету мистецтв, що мають різний досвід роботи й педагогічний стаж. Експеримент проводився методами наукового спостереження, бесіди, інтерв'ювання. В процесі діагностування було розглянуто різні варіанти оцінки корекції мети заняття. Так, були проведені бесіди, аналіз яких дозволив конкретизувати можливі причини: неготовність до заняття передбачає зміну мети заняття й повернення до вже пройденого (37%); недостатність музично-естетичних знань веде до неправильного прочитання

музичного тексту, що вимагає методичного супроводу з боку викладача, збільшення долі самостійної теоретичної дослідницької роботи студента (56%); невідповідність музично-виконавського розвитку студента рівню складності репертуару (2%); невідповідність індивідуальних якостей студента обраному твору (2,5%); невідповідність обраного твору перспективі найближчого розвитку студента (2,5%).

Як бачимо, всі зазначені причини корекції мети занять, крім першої, засновані на визначенні рівня музично-естетичних знань і психологічних особливостей індивідуальності студента, що мають бути отримані тільки в результаті проведення початкової діагностики. До цієї думки прийшли всі опитані викладачі.

Спостереження й відповіді на запитання показали, що близько 16% викладачів орієнтують студента на усвідомлення значущості майбутньої професійної діяльності й формулюють мету заняття як прогнозування майбутніх результатів діяльності. 26% викладачів реалізують планування навчальної діяльності студентів у зв'язку із засвоєним раніше матеріалом. Аналіз практики проведення індивідуальних занять дозволив констатувати, що найбільш повно управлінські дії з корекції мети заняття реалізуються в діяльності викладачів, що мають великий стаж роботи (10–25), у той час як молоді викладачі (1–3 року роботи) показували низький рівень. Можна зробити висновок, що:

– не повною мірою застосовуються можливості діагностики на індивідуальних заняттях;

– технологія проведення заняття вибудовується на основі стандартної організаційно-методичної схеми: перевірка домашнього завдання; робота над формуванням виконавських умінь без залучення інформаційного матеріалу; завдання для самостійних занять.

Проаналізувавши результати діагностування, констатували, що в більшості випадків коректування мети індивідуальних занять відбувається стихійно й рідко ґрунтується на результатах діагностування.

Був проведений круглий стіл з викладачами й студентами з метою визначення впливу системи педагогічної діагностики на вибір технології навчання й програмних творів – «Результати педагогічної діагностики як важіль добору

репертуару та методів і технологій навчання». Переважна більшість викладачів (97%) відзначило вирішальне значення результатів діагностування для добору технології навчання, однак, багато з них уважають, що на факультеті відсутня така система, що не сприяє отриманню своєчасної інформації про рівень навченості студентів, перешкоджає визначенню взаємозв'язку дисциплін, немає необхідних якісних, стандартизованих тестів, що сприяють об'єктивній оцінці знань, умінь студентів. Викладачі спеціальних дисциплін відзначили, що проведення початкової діагностики у період вступних іспитів підвищує продуктивність добору програми для студентів 1 курсу. Було визначено, що опанування студентами музично-інструментальними дисциплінами вимагає випереджальної самостійної роботи, що ґрунтується на інформаційно-методичному забезпеченні дисципліни й педагогічному супроводі траєкторії навчання студента.

Основним матеріалом для аналізу результатів за зовнішніми критеріями й показникам виступили результати анкетування роботодавців і випускників.

Дані свідчать про приріст показників зовнішніх критеріїв за результатами відзивів роботодавців і анкетування випускників 2012–2013 рр., тобто тих випускників, які були студентами під час проведення експериментальної роботи. Встановлено, що в результаті впровадження системи педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва є позитивна динаміка у ставленні випускників до подальшого вдосконалення знань у музично-педагогічній галузі (58,6%/64,4% – 2012/2013 рр.), задоволеність роботодавців освітою випускника (24,4%/52% – 2012/2013 рр.).

Отже, наше припущення, що впровадження системи педагогічної діагностики буде сприяти більш ефективному вирішенню завдань підвищення якості навчання, виховної роботи, особистісного розвитку студентів та формування соціально-професійної компетентності випускників виправдалося, про що свідчать результати експерименту, представлені в наступному підрозділі.

## 6.2. Аналіз результатів педагогічного експерименту

Експериментальна перевірка запропонованої нами системи педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва припускала оцінку її ефективності. Така оцінка була проведена на основі виділених критеріїв і показників ефективності системи педагогічної діагностики (Додаток 3).

Оцінювання рівня сформованості показників *загальнонаукової* компетенції (базові уявлення про основи філософії, психології, педагогіки, що сприяють розвитку загальної культури й соціалізації особистості, схильності до етичних цінностей, знання вітчизняної історії, економіки й права, розуміння причинно-наслідкових зв'язків розвитку суспільства й уміння їх використовувати в професійній і соціальній діяльності (КЗН-1)) контрольної та експериментальної груп на процесуальному етапі формування експерименту показало, що:

–рівень сформованості знань і вмінь майбутніх фахівців становив у студентів контрольної групи на початок експерименту 75 осіб (39,33%), експериментальної групи – 80 осіб (41,26%);

–рівень ціннісного ставлення майбутніх учителів музичного мистецтва до основ філософії, вітчизняної історії, економіки й права складав у студентів контрольної групи на початок експерименту 76 осіб (39,89%), експериментальної групи – 81 осіб (41,85%);

–рівень сформованості професійної позиції щодо важливості застосування базових уявлень про основи філософії, вітчизняної історії, економіки й права у майбутній професійній діяльності складав у студентів контрольної групи на початок експерименту 67 осіб (35,40%), експериментальної групи – 72 особи (37,14%).

Порівняльний аналіз рівня сформованості *загальнонаукової* компетенції (базові уявлення про основи філософії, психології, педагогіки, що сприяють розвитку загальної культури й соціалізації особистості, схильності до етичних цінностей, знання вітчизняної історії, економіки й права, розуміння причинно-наслідкових зв'язків розвитку суспільства й уміння їх використовувати в професійній і соціальній діяльності (КЗН – 1)) майбутніх учителів музичного

мистецтва контрольної групи на процесуальному етапі становив на початок експерименту 109 осіб (56,19%), експериментальної групи – 112 осіб (58,95%) (Додаток 3, табл. 3.1).

Оцінювання рівня сформованості показників *інструментальних та загальнонаукових* компетенцій (базові знання в галузі інформатики й сучасних інформаційних технологій; навички використання програмних засобів і навички роботи в комп'ютерних мережах, уміння створювати бази даних і використовувати інтернет-ресурси (КЗН–3); здатність до письмової й усної комунікації рідною мовою (КІ–1); знання іншої мови(мов) (КІ–2); навички роботи з комп'ютером (КІ–3)) контрольної та експериментальної груп на процесуальному етапі формувального експерименту показало, що:

–рівень сформованості знань і вмінь майбутніх фахівців становив у студентів контрольної групи на початок експерименту 90 осіб (47,63%), експериментальної групи – 94 осіб (48,26%);

–рівень сформованості ціннісного ставлення майбутніх учителів музичного мистецтва до знань у галузі інформатики й сучасних інформаційних технологій, використання програмних засобів, здатності до письмової й усної комунікації рідною мовою, знання іншої мови складав у студентів контрольної групи на початок експерименту 92 осіб (48,31%), експериментальної групи – 95 осіб (48,95%);

–рівень сформованості професійної позиції щодо важливості застосування знань у галузі інформатики й сучасних інформаційних технологій, використання програмних засобів, здатності до письмової й усної комунікації рідною мовою, знання іншої мови складав у студентів контрольної групи на початок експерименту 81 осіб (42%), експериментальної групи – 84 осіб (43,44%).

Порівняльний аналіз рівня сформованості *інструментальних та загальнонаукових* компетенцій (КЗН–3), (КІ–1), (КІ–2), (КІ–3) майбутніх учителів музичного мистецтва контрольної групи на процесуальному етапі становив на початок експерименту 132 осіб (68,04%), експериментальної групи – 131 осіб (68,95%) (Додаток 3, табл. 3. 2).

Оцінювання рівня сформованості показників *загальнопрофесійної*



*поліхудожньої* компетенції (готовність особистості до художньо-творчої реалізації, самостійного пізнання мистецтва, естетичної оцінки творів мистецтва) контрольної та експериментальної груп на процесуальному етапі формувального експерименту показало, що:

–рівень сформованості знань і вмінь майбутніх фахівців становив у студентів контрольної групи на початок експерименту 57 осіб (29,95%), експериментальної групи – 61 осіб (31,68%);

–рівень сформованості ціннісного ставлення майбутніх учителів музичного мистецтва до художньо-творчої реалізації, самостійного пізнання мистецтва, естетичної оцінки творів мистецтва складав у студентів контрольної групи на початок експерименту 58 осіб (30,38%), експериментальної групи – 62 осіб (32,14%);

–рівень сформованості професійної позиції щодо важливості самостійного пізнання мистецтва, естетичної оцінки творів мистецтва складав у студентів контрольної групи на початок експерименту 51 осіб (26,95%), експериментальної групи – 55 осіб (28,52%).

Порівняльний аналіз рівня сформованості загальнопрофесійної поліхудожньої компетенції майбутніх учителів музичного мистецтва контрольної групи на процесуальному етапі становив на початок експерименту 83 осіб (42,78%), експериментальної групи – 86 осіб (45,26%) (Додаток 3, табл. 3. 3).

Оцінювання рівня сформованості показників *загальнопрофесійної загальнокультурної* компетенції (здатність розуміти значення музичного мистецтва в системі культури й освіти, виховання й розвитку особистості) контрольної та експериментальної груп на процесуальному етапі формувального експерименту показало, що:

–рівень сформованості знань і вмінь майбутніх фахівців становив у студентів контрольної групи на початок експерименту 95 осіб (50,15%), експериментальної групи – 89 осіб (45,68%);

–рівень сформованості ціннісного ставлення майбутніх учителів музичного мистецтва до розуміння значення музичного мистецтва в системі культури й освіти,

виховання й розвитку особистості складав у студентів контрольної групи на початок експерименту 97 осіб (50,87%), експериментальної групи – 90 осіб (46,34%);

–рівень сформованості професійної позиції щодо важливості значення музичного мистецтва в системі культури й освіти, виховання й розвитку особистості складав у студентів контрольної групи на початок експерименту 86 осіб (45,14%), експериментальної групи – 80 осіб (41,12%).

Порівняльний аналіз рівня сформованості загальнопрофесійної загальнокультурної компетенції майбутніх учителів музичного мистецтва контрольної групи на процесуальному етапі становив на початок експерименту 139 осіб (71,65%), експериментальної групи – 124 осіб (65,26%) (Додаток 3, табл. 3.3).

Оцінювання рівня сформованості показників *соціально-особистісної компетенції* (розуміння та сприйняття етичних норм поведінки відносно інших людей і відносно природи (принципи біонетики) (КСО 01)) у студентів контрольної та експериментальної груп на процесуальному етапі формувального експерименту показало, що:

–рівень сформованості знань і вмінь становив у студентів контрольної групи на початку експерименту 60 осіб (31,39%), експериментальної групи – 65 осіб (33,53%);

–рівень сформованості ціннісного ставлення майбутніх учителів музичного мистецтва до розуміння та сприйняття етичних норм поведінки відносно інших людей і відносно природи складав у студентів контрольної групи на початок експерименту 60 осіб (31,84%), експериментальної групи – 66 осіб (34,01%);

–рівень сформованості професійної позиції щодо важливості розуміння та сприйняття етичних норм поведінки відносно інших людей і відносно природи складав у студентів контрольної групи на початок експерименту 54 осіб (28,25%), експериментальної групи – 59 осіб (30,17%).

Порівняльний аналіз рівня сформованості соціально–особистісної компетенції (розуміння та сприйняття етичних норм поведінки відносно інших людей і відносно природи (принципи біонетики) (КСО 01)) майбутніх учителів музичного мистецтва контрольної групи на процесуальному етапі становив на початок експерименту 87

осіб (44,85%), експериментальної групи – 91 осіб (47,89%) (Додаток 3, табл. 3.4).

Оцінювання рівня сформованості показників *соціально-особистісної компетенції* (розуміння необхідності та дотримання норм здорового способу життя (КСО 02)) у студентів контрольної та експериментальної груп на процесуальному етапі формування експерименту показало, що:

–рівень сформованості знань і вмінь становив у студентів контрольної групи на початку експерименту 54 осіб (28,51%), експериментальної групи – 59 осіб (30,21%);

–рівень сформованості ціннісного ставлення майбутніх учителів музичного мистецтва до необхідності та дотримання норм здорового способу життя складав у студентів контрольної групи на початок експерименту 55 осіб (28,91%), експериментальної групи – 59 осіб (30,64%);

–рівень сформованості професійної позиції щодо важливості розуміння необхідності та дотримання норм здорового способу життя складав у студентів контрольної групи на початок експерименту 49 осіб (25,65%), експериментальної групи – 53 осіб (27,19%).

Порівняльний аналіз рівня сформованості соціально–особистісної компетенції (розуміння необхідності та дотримання норм здорового способу життя (КСО 02)) майбутніх учителів музичного мистецтва контрольної групи на процесуальному етапі становив на початок експерименту 79 осіб (40,72%), експериментальної групи – 82 осіб (43,16%) (Додаток 3, табл. 3.4).

Оцінювання рівня сформованості показників *соціально-особистісної компетенції* (екологічна грамотність (КСО 10)) у студентів контрольної та експериментальної груп на процесуальному етапі формування експерименту показало, що:

–рівень сформованості знань і вмінь становив у студентів контрольної групи на початку експерименту 84 осіб (44,38%), експериментальної групи – 86 осіб (44,58%);

–рівень сформованості ціннісного ставлення майбутніх учителів музичного мистецтва щодо екологічної грамотності складав у студентів контрольної групи на початок експерименту 86 осіб (45,02%), експериментальної групи – 88 осіб (45,22%);

–рівень сформованості професійної позиції щодо важливості розуміння необхідності екологічної грамотності складав у студентів контрольної групи на початок експерименту 76 осіб (39,94%), експериментальної групи – 78 осіб (40,12%).

Порівняльний аналіз рівня сформованості соціально–особистісної компетенції (екологічна грамотність (КСО 10)) майбутніх учителів музичного мистецтва контрольної групи на процесуальному етапі становив на початок експерименту 123 осіб (63,40%), експериментальної групи – 121 осіб (63,68%) (Додаток 3, табл. 3.4).

Оцінювання рівня сформованості показників *загальнонаукової* компетенції (базові уявлення про основи філософії, психології, педагогіки, що сприяють розвитку загальної культури й соціалізації особистості й уміння їх використовувати в професійній і соціальній діяльності (КЗН–1)) у студентів контрольної та експериментальної груп на процесуальному етапі формувального експерименту показало, що:

–рівень сформованості знань і вмінь становив у студентів контрольної групи на початку експерименту 75 осіб (39,33%), експериментальної групи – 80 осіб (41,26%);

–рівень сформованості ціннісного ставлення майбутніх учителів музичного мистецтва до основ психології й педагогіки, складав у студентів контрольної групи на початок експерименту 76 осіб (39,89%), експериментальної групи – 81 осіб (41,85%);

–рівень сформованості професійної позиції щодо важливості застосування знань у галузі психології й педагогіки складав у студентів контрольної групи на початок експерименту 67 осіб (35,40%), експериментальної групи – 72 осіб (37,14%).

Порівняльний аналіз рівня сформованості *загальнонаукової* компетенції (базові уявлення про основи філософії, психології, педагогіки, що сприяють розвитку загальної культури й соціалізації особистості й уміння їх використовувати в професійній і соціальній діяльності (КЗН–1)) майбутніх учителів музичного мистецтва контрольної групи на процесуальному етапі становив на початок експерименту 109 осіб (56,19%), експериментальної групи – 112 осіб (58,95%) (Додаток 3, табл. 3.1).

Діагностування *соціально-особистісних компетенцій* (здатність до навчання впродовж життя (КСО 03), здатність до критики й самокритики (КСО 04), креативність, здатність до системного мислення (КСО 05), адаптивність і комунікабельність (КСО 06), наполегливість у досягненні мети (КСО 07), турбота про якість виконуваної роботи (КСО 08), навички управління інформацією (КІ-4), дослідницькі навички (КІ-5)) у студентів контрольної та експериментальної груп на процесуальному етапі формувального експерименту відбувалося шляхом експертного оцінювання, результати якого показали, що:

–рівень сформованості компетенції (здатність до навчання впродовж життя (КСО 03)) складав у студентів контрольної групи на початок експерименту 101 осіб (52,06%), експериментальної групи – 94 осіб (49,47%);

–рівень сформованості компетенції (здатність до критики й самокритики (КСО 04)) складав у студентів контрольної групи на початок експерименту 100 осіб (51,55%), експериментальної групи – 103 осіб (54,21%);

–рівень сформованості компетенції (креативність, здатність до системного мислення (КСО 05)) складав у студентів контрольної групи на початок експерименту 99 осіб (51,03%), експериментальної групи – 106 осіб (55,79%);

–рівень сформованості компетенції (адаптивність і комунікабельність (КСО 06)) складав у студентів контрольної групи на початок експерименту 121 осіб (62,37%), експериментальної групи – 119 осіб (62,63%);

–рівень сформованості компетенції (наполегливість у досягненні мети (КСО 07)) складав у студентів контрольної групи на початок експерименту 98 осіб (50,52%), експериментальної групи – 101 осіб (53,164%);

–рівень сформованості компетенції (турбота про якість виконуваної роботи (КСО 08)) складав у студентів контрольної групи на початок експерименту 102 осіб (52,58%), експериментальної групи – 106 осіб (55,79%)

–рівень сформованості компетенції (навички управління інформацією (КІ-4)) складав у студентів контрольної групи на початок експерименту 100 осіб (51,55%), експериментальної групи – 106 осіб (55,79%);

–рівень сформованості компетенції (дослідницькі навички (КІ-5)) складав у

студентів контрольної групи на початок експерименту 141 осіб (72,68%), експериментальної групи – 135 осіб (71,05%).

Оцінювання рівня сформованості показників *спеціалізовано-професійної теоретичної* компетенції у студентів контрольної та експериментальної груп на процесуальному етапі формувального експерименту показало, що:

–рівень сформованості знань і вмінь становив у студентів контрольної групи на початку експерименту 91 осіб (47,99%), експериментальної групи – 96 осіб (49,74%);

–рівень сформованості ціннісного ставлення майбутніх учителів музичного мистецтва до музично-теоретичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва складав у студентів контрольної групи на початок експерименту 92 осіб (48,68%), експериментальної групи – 98 осіб (50,45%);

–рівень сформованості професійної позиції щодо важливості застосування музично-теоретичних знань у подальшій професійній діяльності складав у студентів контрольної групи на початок експерименту 82 осіб (43,19%), експериментальної групи – 87 осіб (44,76%).

Порівняльний аналіз рівня сформованості спеціалізовано-професійної теоретичної компетенції майбутніх учителів музичного мистецтва контрольної групи на процесуальному етапі становив на початок експерименту 84 осіб (43,30%), експериментальної групи – 86 осіб (45,26%) (Додаток 3, табл. 3.5).

Оцінювання рівня сформованості показників *спеціалізовано-професійної методичної* компетенції у студентів контрольної та експериментальної груп на процесуальному етапі формувального експерименту показало, що:

–рівень сформованості знань і вмінь становив у студентів контрольної групи на початку експерименту 62 осіб (32,84%), експериментальної групи – 68 осіб (35,00%);

–рівень сформованості ціннісного ставлення майбутніх учителів музичного мистецтва до необхідності музично-методичної підготовки складав у студентів контрольної групи на початок експерименту 63 осіб (33,30%), експериментальної групи – 69 осіб (35,50%);

–рівень сформованості професійної позиції щодо важливості застосування музично-методичних знань та умінь складав у студентів контрольної групи на початок експерименту 56 осіб (29,55%), експериментальної групи – 61 осіб (31,50%).

Порівняльний аналіз рівня сформованості спеціалізовано-професійної методичної компетенції майбутніх учителів музичного мистецтва контрольної групи на процесуальному етапі становив на початок експерименту 91 осіб (46,91%), експериментальної групи – 95 осіб (50,00%) (Додаток 3, табл.3.5).

Оцінювання рівня сформованості показників спеціалізовано-професійної виконавської *технічної* компетенції на початку розучування музичних творів у студентів контрольної та експериментальної груп на процесуальному етапі формувального експерименту показало, що:

–рівень сформованості знань щодо анатомо-фізіологічних механізмів рухів піаніста, особливостей постановки диригентського апарата, дихання вокаліста на початок розучування музичного твору становив у студентів контрольної групи на початку експерименту 62 осіб (32,47%), експериментальної групи – 67 осіб (34,63%);

–рівень сформованості емоційного ставлення до технічних труднощів твору на початок його розучування складав у студентів контрольної групи на початок експерименту 63 осіб (32,94%), експериментальної групи – 68 осіб (35,13%);

–рівень сформованості умінь читання з аркуша технічних труднощів музичного твору на початок його розучування складав у студентів контрольної групи на початок експерименту 56 осіб (29,23%), експериментальної групи – 60 осіб (31,17%).

Порівняльний аналіз рівня сформованості показників спеціалізовано-професійної виконавської *технічної* компетенції майбутніх учителів музичного мистецтва контрольної групи на процесуальному етапі становив на початок експерименту 90 осіб (46,39%), експериментальної групи – 94 осіб (49,47%) (Додаток 3, табл. 3.6).

Оцінювання рівня сформованості показників спеціалізовано-професійної виконавської *аналітичної* компетенції на початку розучування музичних творів у студентів контрольної та експериментальної груп на процесуальному етапі

формувального експерименту показало, що:

–рівень сформованості знань про технологію проведення аналітичного етапу роботи над музичним твором на початок його розучування становив у студентів контрольної групи на початку експерименту 56 осіб (29,59%), експериментальної групи – 61 осіб (31,68%);

–рівень сформованості емоційного ставлення до музичного твору та його аналізу на початок розучування музичного твору складав у студентів контрольної групи на початок експерименту 57 осіб (30,01%), експериментальної групи – 62 осіб (32,14%);

–рівень сформованості умінь здійснення музично-теоретичного аналізу твору на початок його розучування складав у студентів контрольної групи на початок експерименту 51 осіб (26,63%), експериментальної групи – 55 осіб (28,52%).

Порівняльний аналіз рівня сформованості показників спеціалізовано–професійної виконавської аналітичної компетенції майбутніх учителів музичного мистецтва контрольної групи на процесуальному етапі становив на початок експерименту 82 осіб (42,27%), експериментальної групи – 86 осіб (45,26%) (Додаток 3, табл. 3.7).

Оцінювання рівня сформованості показників спеціалізовано-професійної виконавської *інтерпретаційної* компетенції на початку розучування музичних творів у студентів контрольної та експериментальної груп на процесуальному етапі формувального експерименту показало, що:

–рівень сформованості професійних знань (філолофсько-культурологічних, музично-естетичних), уявлень про затребуваність інтерпретаційної творчості у професійній діяльності вчителя музичного мистецтва на початок розучування музичного твору становив у студентів контрольної групи на початку експерименту 91 осіб (47,99%), експериментальної групи – 90 осіб (46,42%);

–рівень сформованості емоційного сприйняття та ставлення до музичного твору на початок його розучування складав у студентів контрольної групи на початок експерименту 92 осіб (48,68%), експериментальної групи – 91 осіб (47,08%);

–рівень сформованості умінь ознайомлення з текстом музичного твору на



початок розучування музичного твору складав у студентів контрольної групи на початок експерименту 82 осіб (43,19%), експериментальної групи – 81 осіб (41,78%).

Порівняльний аналіз рівня сформованості показників спеціалізовано-професійної виконавської інтерпретаційної компетенції майбутніх учителів музичного мистецтва контрольної групи на процесуальному етапі становив на початок експерименту 133 осіб (68,56%), експериментальної групи – 136 осіб (66,32%) (Додаток 3, табл. 3.7).

Оцінювання рівня сформованості показників спеціалізовано-професійної виконавської *ансамблевої* компетенції на початку розучування музичних творів у студентів контрольної та експериментальної груп на процесуальному етапі формувального експерименту показало, що:

–рівень сформованості знань з теорії та методики концертмейстерської роботи й ансамблевого виконавства на початок розучування музичного твору становив у студентів контрольної групи на початку експерименту 33 осіб (17,32%), експериментальної групи – 31 осіб (16,21%);

–рівень сформованості емоційного сприйняття і ставлення до музичного твору на початок розучування музичного твору складав у студентів контрольної групи на початок експерименту 33 осіб (17,57%), експериментальної групи – 32 осіб (16,44%);

–рівень сформованості умінь ознайомлення з текстом на початок розучування музичного твору складав у студентів контрольної групи на початок експерименту 30 осіб (15,59%), експериментальної групи – 28 осіб (14,59%).

Порівняльний аналіз рівня сформованості показників спеціалізовано-професійної виконавської ансамблевої компетенції майбутніх учителів музичного мистецтва контрольної групи на процесуальному етапі становив на початок експерименту 48 осіб (24,74%), експериментальної групи – 44 осіб (23,16%) (Додаток 3, табл. 3.7).

Оцінювання рівня сформованості показників спеціалізовано-професійної виконавської *сценічної* компетенції на початку розучування музичних творів у студентів контрольної та експериментальної груп на процесуальному етапі

формувального експерименту показало, що:

–рівень сформованості знань із музичної психології й методики виконавства про підготовку до публічного виступу на початок розучування музичного твору становив у студентів контрольної групи на початку експерименту 27 осіб (14,43%), експериментальної групи – 31 осіб (15,84%);

–рівень сформованості ставлення до публічного виступу на початок розучування музичного твору складав у студентів контрольної групи на початок експерименту 28 осіб (14,64%), експериментальної групи – 31 осіб (16,07%);

–рівень сформованості умінь планувати підготовку до публічного виступу на початок розучування музичного твору складав у студентів контрольної групи на початок експерименту 25 осіб (12,99%), експериментальної групи – 28 осіб (14,26%).

Порівняльний аналіз рівня сформованості показників спеціалізовано-професійної виконавської сценічної компетенції майбутніх учителів музичного мистецтва контрольної групи на процесуальному етапі становив на початок експерименту 40 осіб (20,62%), експериментальної групи – 43 осіб (22,63%) (Додаток 3, табл. 3.7).

Оцінювання рівня сформованості показників *соціально-професійної компетентності* майбутніх випускників у студентів контрольної та експериментальної груп на процесуальному етапі формувального експерименту показав, що:

–рівень сформованості *соціально-особистісної* компетентності становив у студентів контрольної групи на початку експерименту 92 осіб (47,42%), експериментальної групи – 90 осіб (47,37%);

–рівень сформованості *загальнонаукової* компетентності становив у студентів контрольної групи на початку експерименту 98 осіб (50,52%), експериментальної групи – 92 осіб (48,42%);

–рівень сформованості інструментальної компетентності становив у студентів контрольної групи на початку експерименту 110 осіб (56,70%), експериментальної групи – 102 осіб (53,68%);

–рівень сформованості загальнопрофесійної компетенції становив у студентів

контрольної групи на початку експерименту 133 осіб (68,56%), експериментальної групи – 135 осіб (71,05%);

–рівень сформованості спеціалізовано-професійної компетенції становив у студентів контрольної групи на початку експерименту 139 осіб (71,65%), експериментальної групи – 124 осіб (65,26%).

Порівняльний аналіз рівня сформованості соціально-професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва контрольної групи на процесуальному етапі становив на початок експерименту 25 осіб (12,89%), експериментальної групи – 24 осіб (12,63%) (Додаток 3, табл. 3.8).

На *результативному* етапі експерименту здійснювалося визначення рівня сформованості означених компетенцій, соціально-професійної компетентності випускників та змін їх показників наприкінці формувального експерименту.

Оцінювання рівня сформованості показників *загальнонаукової* компетенції (базові уявлення про основи філософії, психології, педагогіки, що сприяють розвитку загальної культури й соціалізації особистості, схильності до етичних цінностей, знання вітчизняної історії, економіки й права, розуміння причинно-наслідкових зв'язків розвитку суспільства й уміння їх використовувати в професійній і соціальній діяльності (КЗН–1)) контрольної та експериментальної груп на результативному етапі формувального експерименту показало, що:

–рівень сформованості знань і вмінь майбутніх фахівців становив у студентів контрольної групи наприкінці експерименту 84 осіб (44,02%), експериментальної групи – 116 осіб (59,68%);

–рівень сформованості ціннісного ставлення майбутніх учителів музичного мистецтва до основ філософії, вітчизняної історії, економіки й права складав у студентів контрольної групи наприкінці експерименту 85 осіб (44,65%), експериментальної групи – 117 осіб (60,54%);

–рівень сформованості професійної позиції щодо важливості застосування базових уявлень про основи філософії, вітчизняної історії, економіки й права у майбутній професійній діяльності складав у студентів контрольної групи наприкінці експерименту 75 осіб (39,62%), експериментальної групи – 104 осіб (53,72%).

Порівняльний аналіз рівня сформованості загальнонаукової компетенції (базові уявлення про основи філософії, психології, педагогіки, що сприяють розвитку загальної культури й соціалізації особистості, схильності до етичних цінностей, знання вітчизняної історії, економіки й права, розуміння причинно-наслідкових зв'язків розвитку суспільства й уміння їх використовувати в професійній і соціальній діяльності (КЗН – 1)) майбутніх учителів музичного мистецтва контрольної групи на результативному етапі становив наприкінці експерименту 122 осіб (62,89%), експериментальної групи – 162 осіб (85,26%) (Додаток 3, табл. 3.9).

Оцінювання рівня сформованості показників *інструментальних та загальнонаукових* компетенцій (базові знання в галузі інформатики й сучасних інформаційних технологій; навички використання програмних засобів і навички роботи в комп'ютерних мережах, уміння створювати бази даних і використовувати інтернет-ресурси (КЗН–3); здатність до письмової й усної комунікації рідною мовою (КІ–1); знання іншої мови(мов) (КІ–2); навички роботи з комп'ютером (КІ–3)) контрольної та експериментальної груп на результативному етапі формуального експерименту показало, що:

–рівень сформованості знань і вмінь майбутніх фахівців становив у студентів контрольної групи наприкінці експерименту 88 осіб (46,19%), експериментальної групи – 103 осіб (53,08%);

–рівень сформованості ціннісного ставлення майбутніх учителів музичного мистецтва до знань у галузі інформатики й сучасних інформаційних технологій, використання програмних засобів, здатності до письмової й усної комунікації рідною мовою, знання іншої мови складав у студентів контрольної групи наприкінці експерименту 89 осіб (46,85%), експериментальної групи – 104 осіб (53,84%);

–рівень сформованості професійної позиції щодо важливості застосування знань у галузі інформатики й сучасних інформаційних технологій, використання програмних засобів, здатності до письмової й усної комунікації рідною мовою, знання іншої мови складав у студентів контрольної групи наприкінці експерименту 79 осіб (41,57%), експериментальної групи – 93 осіб (47,77%).

Порівняльний аналіз рівня сформованості інструментальних та загальнонаукових компетенцій (КЗН–3), (КІ–1), (КІ–2), (КІ–3) майбутніх учителів музичного мистецтва контрольної групи на результативному етапі становив наприкінці експерименту 128 осіб (65,98%), експериментальної групи – 160 осіб (75,83%) (Додаток 3, табл. 3.10).

Оцінювання рівня сформованості показників *загальнопрофесійної поліхудожньої* компетенції (готовність особистості до художньо-творчої реалізації, самостійного пізнання мистецтва, естетичної оцінки творів мистецтва) контрольної та експериментальної груп на результативному етапі формувального експерименту показало, що:

–рівень сформованості знань і вмінь майбутніх фахівців становив у студентів контрольної групи наприкінці експерименту 62 осіб (32,47%), експериментальної групи – 94 осіб (48,26%);

–рівень сформованості ціннісного ставлення майбутніх учителів музичного мистецтва до художньо-творчої реалізації, самостійного пізнання мистецтва, естетичної оцінки творів мистецтва складав у студентів контрольної групи наприкінці експерименту 63 осіб (32,94%), експериментальної групи – 95 осіб (48,95%);

–рівень сформованості професійної позиції щодо важливості самостійного пізнання мистецтва, естетичної оцінки творів мистецтва складав у студентів контрольної групи наприкінці експерименту 56 осіб (29,23%), експериментальної групи – 84 осіб (43,44%).

Порівняльний аналіз рівня сформованості загальнопрофесійної поліхудожньої компетенції майбутніх учителів музичного мистецтва контрольної групи на результативному етапі становив наприкінці експерименту 90 осіб (46,39%), експериментальної групи – 131 осіб (68,95%) (Додаток 3, табл. 3.11).

Оцінювання рівня сформованості показників *загально-професійної загальнокультурної* компетенції (здатність розуміти значення музичного мистецтва в системі культури й освіти, виховання й розвитку особистості) контрольної та експериментальної груп на результативному етапі формувального експерименту

показало, що:

–рівень сформованості знань і вмінь майбутніх фахівців становив у студентів контрольної групи наприкінці експерименту 90 осіб (47,63%), експериментальної групи – 108 осіб (55,63%);

–рівень сформованості ціннісного ставлення майбутніх учителів музичного мистецтва до розуміння значення музичного мистецтва в системі культури й освіти, виховання й розвитку особистості складав у студентів контрольної групи наприкінці експерименту 92 осіб (48,31%), експериментальної групи – 109 осіб (56,43%);

–рівень сформованості професійної позиції щодо важливості розуміти значення музичного мистецтва в системі культури й освіти, виховання й розвитку особистості складав у студентів контрольної групи наприкінці експерименту 81 осіб (42,87%), експериментальної групи – 97 осіб (50,07%).

Порівняльний аналіз рівня сформованості загальнопрофесійної загальнокультурної компетенції майбутніх учителів музичного мистецтва контрольної групи на результативному етапі становив наприкінці експерименту 132 осіб (68,04%), експериментальної групи – 151 осіб (79,47%) (Додаток 3, табл. 3.11).

Оцінювання рівня сформованості показників *соціально-особистісної компетенції* (розуміння та сприйняття етичних норм поведінки відносно інших людей і відносно природи (принципи біонетики) (КСО 01)) у студентів контрольної та експериментальної груп на результативному етапі формувального експерименту показало, що:

–рівень сформованості знань і вмінь становив у студентів контрольної групи наприкінці експерименту 73 осіб (38,25%), експериментальної групи – 96 осіб (49,74%);

–рівень сформованості ціннісного ставлення майбутніх учителів музичного мистецтва до розуміння та сприйняття етичних норм поведінки відносно інших людей і відносно природи складав у студентів контрольної групи наприкінці експерименту 74 осіб (38,79%), експериментальної групи – 98 осіб (50,45%);

–рівень сформованості професійної позиції щодо важливості розуміння та сприйняття етичних норм поведінки відносно інших людей і відносно природи

складав у студентів контрольної групи наприкінці експерименту 65 осіб (34,42%), експериментальної групи – 87 осіб (44,76%).

Порівняльний аналіз рівня сформованості соціально-особистісної компетенції (розуміння та сприйняття етичних норм поведінки відносно інших людей і відносно природи (принципи біонетики) (КСО 01)) майбутніх учителів музичного мистецтва контрольної групи на результативному етапі становив наприкінці експерименту 106 осіб (54,64%), експериментальної групи – 135 осіб (71,05%) (Додаток 3, табл. 3.12).

Оцінювання рівня сформованості показників *соціально-особистісної компетенції* (розуміння необхідності та дотримання норм здорового способу життя (КСО 02)) у студентів контрольної та експериментальної груп на результативному етапі формувального експерименту показало, що:

–рівень сформованості знань і вмінь становив у студентів контрольної групи наприкінці експерименту 63 осіб (33,20%), експериментальної групи – 84 осіб (43,47%);

–рівень сформованості ціннісного ставлення майбутніх учителів музичного мистецтва до необхідності та дотримання норм здорового способу життя складав у студентів контрольної групи наприкінці експерименту 64 осіб (33,67%), експериментальної групи – 86 осіб (44,09%);

–рівень сформованості професійної позиції щодо важливості розуміння необхідності та дотримання норм здорового способу життя складав у студентів контрольної групи наприкінці експерименту 57 осіб (29,88%), експериментальної групи – 76 осіб (39,13%).

Порівняльний аналіз рівня сформованості соціально-особистісної компетенції (розуміння необхідності та дотримання норм здорового способу життя (КСО 02)) майбутніх учителів музичного мистецтва контрольної групи на результативному етапі становив наприкінці експерименту 92 осіб (47,42%), експериментальної групи – 118 осіб (62,11%) (Додаток 3, табл. 3.12).

Оцінювання рівня сформованості показників *соціально-особистісної компетенції* (екологічна грамотність (КСО 10)) у студентів контрольної та експериментальної груп на результативному етапі формувального експерименту

показало, що:

–рівень сформованості знань і вмінь становив у студентів контрольної групи наприкінці експерименту 85 осіб (44,74%), експериментальної групи – 106 осіб (54,89%);

–рівень сформованості ціннісного ставлення майбутніх учителів музичного мистецтва щодо екологічної грамотності складав у студентів контрольної групи наприкінці експерименту 86 осіб (45,38%), експериментальної групи – 108 осіб (55,68%);

–рівень сформованості професійної позиції щодо важливості розуміння необхідності екологічної грамотності складав у студентів контрольної групи наприкінці експерименту 77 осіб (40,27%), експериментальної групи – 96 осіб (49,41%).

Порівняльний аналіз рівня сформованості соціально-особистісної компетенції (екологічна грамотність (КСО 10)) майбутніх учителів музичного мистецтва контрольної групи на результативному етапі становив наприкінці експерименту 124 осіб (63,92%), експериментальної групи – 149 осіб (78,42%) (Додаток 3, табл. 3.12).

Оцінювання рівня сформованості показників *загальнонаукової* компетенції (базові уявлення про основи філософії, психології, педагогіки, що сприяють розвитку загальної культури й соціалізації особистості й уміння їх використовувати в професійній і соціальній діяльності (КЗН–1)) у студентів контрольної та експериментальної груп на результативному етапі формувального експерименту показало, що:

–рівень сформованості знань і вмінь становив у студентів контрольної групи наприкінці експерименту 84 осіб (44,02%), експериментальної групи – 116 осіб (59,68%);

–рівень сформованості ціннісного ставлення майбутніх учителів музичного мистецтва до основ психології й педагогіки, складав у студентів контрольної групи наприкінці експерименту 85 осіб (44,65%), експериментальної групи – 117 осіб (60,54%);

–рівень сформованості професійної позиції щодо важливості застосування



знань у галузі психології й педагогіки складав у студентів контрольної групи наприкінці експерименту 75 осіб (39,62%), експериментальної групи – 104 осіб (53,72%).

Порівняльний аналіз рівня сформованості *загальнонаукової* компетенції (базові уявлення про основи філософії, психології, педагогіки, що сприяють розвитку загальної культури й соціалізації особистості й уміння їх використовувати в професійній і соціальній діяльності (КЗН–1)) майбутніх учителів музичного мистецтва контрольної групи на результативному етапі становив наприкінці експерименту 122 осіб (62,89%), експериментальної групи – 162 осіб (85,26%) (Додаток 3, табл. 3.9).

Діагностування *соціально-особистісних компетенцій* (здатність до навчання впродовж життя (КСО 03), здатність до критики й самокритики (КСО 04), креативність, здатність до системного мислення (КСО 05), адаптивність і комунікабельність (КСО 06), наполегливість у досягненні мети (КСО 07), турбота про якість виконуваної роботи (КСО 08), навички управління інформацією (КІ-4), дослідницькі навички (КІ-5)) у студентів контрольної та експериментальної груп на результативному етапі формувального експерименту відбувалося шляхом експертного оцінювання, результати якого показали, що:

–рівень сформованості компетенції (здатність до навчання впродовж життя (КСО 03)) складав у студентів контрольної групи наприкінці експерименту 106 осіб (54,64%), експериментальної групи – 125 осіб (65,79%);

–рівень сформованості компетенції (здатність до критики й самокритики (КСО 04)) складав у студентів контрольної групи наприкінці експерименту 105 осіб (54,12%), експериментальної групи – 125 осіб (65,79%);

–рівень сформованості компетенції (креативність, здатність до системного мислення (КСО 05)) складав у студентів контрольної групи наприкінці експерименту 106 осіб (54,64%), експериментальної групи – 117 осіб (61,58%);

–рівень сформованості компетенції (адаптивність і комунікабельність (КСО 06)) складав у студентів контрольної групи наприкінці експерименту 118 осіб (60,82%), експериментальної групи – 144 осіб (75,79%);

–рівень сформованості компетенції (наполегливість у досягненні мети (КСО 07)) складав у студентів контрольної групи наприкінці експерименту 104 осіб (53,61%), експериментальної групи – 120 осіб (63,16%);

–рівень сформованості компетенції (турбота про якість виконуваної роботи (КСО 08)) складав у студентів контрольної групи наприкінці експерименту 105 осіб (54,12%), експериментальної групи – 120 осіб (63,16%)

–рівень сформованості компетенції (навички управління інформацією (КІ-4)) складав у студентів контрольної групи наприкінці експерименту 106 осіб (54,64%), експериментальної групи – 118 осіб (62,11%);

–рівень сформованості компетенції (дослідницькі навички (КІ-5)) складав у студентів контрольної групи наприкінці експерименту 136 осіб (70,10%), експериментальної групи – 133 осіб (70,00%).

Оцінювання рівня сформованості показників *загально-професійної теоретичної* компетенції у студентів контрольної та експериментальної груп на результативному етапі формувального експерименту показало, що:

–рівень сформованості знань і вмінь становив у студентів контрольної групи наприкінці експерименту 66 осіб (34,64%), експериментальної групи – 104 осіб (53,79%);

–рівень сформованості ціннісного ставлення майбутніх учителів музичного мистецтва до музично-теоретичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва складав у студентів контрольної групи наприкінці експерименту 67 осіб (35,13%), експериментальної групи – 106 осіб (54,56%);

–рівень сформованості професійної позиції щодо важливості застосування музично-теоретичних знань у подальшій професійній діяльності складав у студентів контрольної групи наприкінці експерименту 59 осіб (31,18%), експериментальної групи – 94 осіб (48,41%).

Порівняльний аналіз рівня сформованості спеціалізовано-професійної теоретичної компетенції майбутніх учителів музичного мистецтва контрольної групи на результативному етапі становив наприкінці експерименту 96 осіб (49,48%), експериментальної групи – 146 осіб (76,84%) (Додаток 3, табл. 3.6).

Оцінювання рівня сформованості показників *спеціалізовано-професійної методичної* компетенції у студентів контрольної та експериментальної груп на результативному етапі формувального експерименту показало, що:

–рівень сформованості знань і вмінь становив у студентів контрольної групи наприкінці експерименту 72 осіб (37,89%), експериментальної групи – 106 осіб (54,53%);

–рівень сформованості ціннісного ставлення майбутніх учителів музичного мистецтва до необхідності музично-методичної підготовки складав у студентів контрольної групи наприкінці експерименту 73 осіб (38,43%), експериментальної групи – 107 осіб (55,31%);

–рівень сформованості професійної позиції щодо важливості застосування музично-методичних знань та умінь складав у студентів контрольної групи наприкінці експерименту 65 осіб (34,10%), експериментальної групи – 95 осіб (49,07%).

Порівняльний аналіз рівня сформованості спеціалізовано-професійної методичної компетенції майбутніх учителів музичного мистецтва контрольної групи на результативному етапі становив наприкінці експерименту 105 осіб (54,12%), експериментальної групи – 148 осіб (77,89%) (Додаток 3, табл. 3.6).

Оцінювання рівня сформованості показників спеціалізовано-професійної виконавської *технічної* компетенції на початку розучування музичних творів у студентів контрольної та експериментальної груп на результативному етапі формувального експерименту показало, що:

–рівень сформованості знань щодо анатомо-фізіологічних механізмів рухів піаніста, особливостей постановки диригентського апарата, дихання вокаліста на третьому етапі розучування музичного твору становив у студентів контрольної групи наприкінці експерименту 63 осіб (33,20%), експериментальної групи – 109 осіб (56,00%);

–рівень сформованості емоційного ставлення до технічних труднощів твору на третьому етапі його розучування складав у студентів контрольної групи наприкінці експерименту 64 осіб (33,67%), експериментальної групи – 110 осіб (56,80%);

–рівень сформованості умінь читання з аркуша технічних труднощів музичного твору на третьому етапі його розучування складав у студентів контрольної групи наприкінці експерименту 57 осіб (29,88%), експериментальної групи – 98 осіб (50,40%).

Порівняльний аналіз рівня сформованості показників спеціалізовано-професійної виконавської технічної компетенції майбутніх учителів музичного мистецтва контрольної групи на результативному етапі становив наприкінці експерименту 92 осіб (47,42%), експериментальної групи – 152 осіб (80,00%) (Додаток 3, табл. 3.6).

Оцінювання рівня сформованості показників спеціалізовано-професійної виконавської *аналітичної* компетенції на початку розучування музичних творів у студентів контрольної та експериментальної груп на результативному етапі формувального експерименту показало, що:

–рівень сформованості знань про технологію проведення аналітичного етапу роботи над музичним твором на третьому етапі його розучування становив у студентів контрольної групи наприкінці експерименту 61 осіб (32,11%), експериментальної групи – 93 осіб (47,89%);

–рівень сформованості емоційного ставлення до музичного твору та його аналізу на третьому етапі розучування музичного твору складав у студентів контрольної групи наприкінці експерименту 62 осіб (32,57%), експериментальної групи – 94 осіб (48,58%);

–рівень сформованості умінь здійснення музично-теоретичного аналізу твору на третьому етапі його розучування складав у студентів контрольної групи наприкінці експерименту 55 осіб (28,90%), експериментальної групи – 84 осіб (43,11%).

Порівняльний аналіз рівня сформованості показників спеціалізовано-професійної виконавської аналітичної компетенції майбутніх учителів музичного мистецтва контрольної групи на результативному етапі становив наприкінці експерименту 89 осіб (45,88%), експериментальної групи – 130 осіб (68,42%) (Додаток 3, табл. 3.6).

Оцінювання рівня сформованості показників спеціалізовано-професійної виконавської *інтерпретаційної* компетенції на початку розучування музичних творів у студентів контрольної та експериментальної груп на результативному етапі формувального експерименту показало, що:

–рівень сформованості професійних знань (філолофсько-культурологічних, музично-естетичних), уявлень про затребуваність інтерпретаційної творчості у професійній діяльності вчителя музичного мистецтва на третьому етапі розучування музичного твору становив у студентів контрольної групи наприкінці експерименту 90 осіб (47,63%), експериментальної групи – 109 осіб (56,00%);

–рівень сформованості емоційного сприйняття та ставлення до музичного твору на третьому етапі його розучування складав у студентів контрольної групи наприкінці експерименту 92 осіб (48,31%), експериментальної групи – 110 осіб (56,80%);

–рівень сформованості умінь ознайомлення з текстом музичного твору на третьому етапі розучування музичного твору складав у студентів контрольної групи наприкінці експерименту 81 осіб (42,87%), експериментальної групи – 98 осіб (50,40%).

Порівняльний аналіз рівня сформованості показників спеціалізовано-професійної виконавської *інтерпретаційної* компетенції майбутніх учителів музичного мистецтва контрольної групи на результативному етапі становив наприкінці експерименту 132 осіб (68,04%), експериментальної групи – 152 осіб (80,00%) (Додаток 3, табл. 3.13).

Оцінювання рівня сформованості показників спеціалізовано-професійної виконавської *ансамлевої* компетенції на початку розучування музичних творів у студентів контрольної та експериментальної груп на результативному етапі формувального експерименту показало, що:

–рівень сформованості знань з теорії та методики концертмейстерської роботи й ансамблевого виконавства на третьому етапі розучування музичного твору становив у студентів контрольної групи наприкінці експерименту 45 осіб (23,45%), експериментальної групи – 106 осіб (54,89%);

–рівень сформованості емоційного сприйняття і ставлення до музичного твору на третьому етапі розучування музичного твору складав у студентів контрольної групи наприкінці експерименту 45 осіб (23,79%), експериментальної групи – 108 осіб (55,68%);

–рівень сформованості умінь ознайомлення з текстом на третьому етапі розучування музичного твору складав у студентів контрольної групи наприкінці експерименту 40 осіб (21,11%), експериментальної групи – 96 осіб (49,41%).

Порівняльний аналіз рівня сформованості показників спеціалізовано-професійної виконавської ансамблевої компетенції майбутніх учителів музичного мистецтва контрольної групи на результативному етапі становив наприкінці експерименту 65 осіб (33,51%), експериментальної групи – 149 осіб (78,42%) (Додаток 3, табл. 3.13).

Оцінювання рівня сформованості показників спеціалізовано-професійної виконавської *сценічної* компетенції на початку розучування музичних творів у студентів контрольної та експериментальної груп на результативному етапі формувального експерименту показало, що:

–рівень сформованості знань із музичної психології й методики виконавства про підготовку до публічного виступу на третьому етапі розучування музичного твору становив у студентів контрольної групи наприкінці експерименту 36 осіб (19,12%), експериментальної групи – 106 осіб (54,89%);

–рівень сформованості ставлення до публічного виступу на третьому етапі розучування музичного твору складав у студентів контрольної групи наприкінці експерименту 37 осіб (19,40%), експериментальної групи – 108 осіб (55,68%);

–рівень сформованості умінь планувати підготовку до публічного виступу на третьому етапі розучування музичного твору складав у студентів контрольної групи наприкінці експерименту 33 осіб (17,21%), експериментальної групи – 96 осіб (49,41%).

Порівняльний аналіз рівня сформованості показників спеціалізовано-професійної виконавської *сценічної* компетенції майбутніх учителів музичного мистецтва контрольної групи на результативному етапі становив наприкінці

експерименту 53 осіб (27,32%), експериментальної групи – 149 осіб (78,42%) (Додаток 3, табл. 3.13).

Оцінювання рівня сформованості показників *соціально-професійної компетентності* майбутніх випускників у студентів контрольної та експериментальної груп на результативному етапі формувального експерименту показав, що:

–рівень сформованості соціально-особистісної компетентності становив у студентів контрольної групи наприкінці експерименту 106 осіб (54,64%), експериментальної групи – 136 осіб (71,58%);

–рівень сформованості загальнонаукової компетентності становив у студентів контрольної групи наприкінці експерименту 112 осіб (57,73%), експериментальної групи – 113 осіб (59,47%);

–рівень сформованості інструментальної компетентності становив у студентів контрольної групи наприкінці експерименту 93 осіб (47,94%), експериментальної групи – 134 осіб (70,53%);

–рівень сформованості загальнопрофесійної компетенції становив у студентів контрольної групи наприкінці експерименту 132 осіб (68,04%), експериментальної групи – 153 осіб (80,53%);

–рівень сформованості спеціалізовано-професійної компетенції становив у студентів контрольної групи наприкінці експерименту 132 осіб (68,04%), експериментальної групи – 151 осіб (79,47%).

Порівняльний аналіз рівня сформованості соціально-професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва контрольної групи на результативному етапі становив наприкінці експерименту 20 осіб (10,31%), експериментальної групи – 51 осіб (26,84%) (Додаток 3, табл. 3.14).

Порівняльний аналіз між показниками, які досліджувалися, достовірність та вірогідність результатів перевірялися з використанням критерію однорідності  $\chi^2$ . У педагогічних дослідженнях вважається достатнім 95% рівень вірогідності різниці. Вірогідність статистичних даних результатів перевірялася за допомогою критерію однорідності  $\chi^2$  за допомогою формули:

$$\chi^2_{емп} = N \cdot M \sum_{i=1}^L \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{n_i + m_i} \quad (3)$$

де,  $\chi^2_{емп}$  – емпіричне значення критерію  $\chi^2$

$N$  – кількість студентів контрольної групи;

$M$  – кількість студентів експериментальної групи;

$L$  – кількість рівнів сформованості;

$n_i$  – кількість студентів контрольної групи, які досягли  $i$ -го рівня сформованості компетенції;

$m_i$  – кількість студентів експериментальної групи, які досягли  $i$ -го рівня сформованості компетенції.

Якщо  $\chi^2_{емп} < \chi^2_{0.05}$  то вважається, що характеристики порівнюваних вибірок співпадають на рівні значущості 0,05. Якщо  $\chi^2_{емп} > \chi^2_{0.05}$  то вважається, що характеристики порівнюваних вибірок різняться на рівні значущості 95%.

Відобразимо динаміку рівнів сформованості *соціально-особистісної* компетентності студентів КГ та ЕГ на початку та наприкінці експериментального дослідження (Додаток 3, рис.3.1.)

На початку експерименту емпіричне значення критерію  $\chi^2_{емп.} = 0,0238$ , критичне  $\chi^2_{0.05} = 5,991$ . Отже, характеристики порівнюваних вибірок співпадають на рівні значущості 0,05. Наприкінці експерименту емпіричне значення критерію  $\chi^2_{емп.} = 26,4195$ , критичне  $\chi^2_{0.05} = 5,991$ . Достовірність відмінностей між характеристиками порівнюваних вибірок є 95%.

Графік дає змогу побачити показано більш динамічний перехід студентів експериментальної групи з середнього рівня до високого, порівняно з контрольною групою.

Відобразимо динаміку рівнів сформованості *загально-наукової* компетентності студентів КГ та ЕГ на початку та наприкінці експериментального дослідження (Додаток 3, рис. 3.2.)

На початку експерименту емпіричне значення критерію  $\chi^2_{емп.} = 0,0238$ , критичне  $\chi^2_{0.05} = 5,991$ . Отже, характеристики порівнюваних вибірок співпадають на



рівні значущості 0,05. Наприкінці експерименту емпіричне значення критерію  $\chi^2_{\text{емп.}} = 26,4195$ , критичне  $\chi^2_{0.05} = 5,991$ . Достовірність відмінностей між характеристиками порівнюваних вибірок є 95%.

Графік дає можливість побачити більш вагомi зміни, де в експериментальній групі спостерігається динамічний перехід студентів з низького до середнього рівня у порівнянні з контрольною групою. Перехід студентів з середнього рівня до високого є відносно рівноцінним у двох групах.

Відобразимо динаміку рівнів сформованості *інструментальної* компетентності студентів КГ та ЕГ на початку та наприкінці експериментального дослідження (Додаток 3, рис. 3.3.)

На початку експерименту емпіричне значення критерію  $\chi^2_{\text{емп.}} = 0,4735$ , критичне  $\chi^2_{0.05} = 5,991$ . Отже, характеристики порівнюваних вибірок співпадають на рівні значущості 0,05. Наприкінці експерименту емпіричне значення критерію  $\chi^2_{\text{емп.}} = 12,0796$ , критичне  $\chi^2_{0.05} = 5,991$ . Достовірність відмінностей між характеристиками порівнюваних вибірок є 95%.

Можно зробити висновок, що динаміка рівнів сформованості *інструментальної* компетентності є більш значущою у студентів експериментальної групи при переході з середнього до високого рівня, порівняно з динамікою сформованості *інструментальної* компетентності у студентів контрольної групи.

Відобразимо динаміку рівнів сформованості *загально-професійної* компетентності студентів КГ та ЕГ на початку та наприкінці експериментального дослідження (Додаток 3, рис. 3.4.)

На початку експерименту емпіричне значення критерію  $\chi^2_{\text{емп.}} = 0,389$ , критичне  $\chi^2_{0.05} = 5,991$ . Отже, характеристики порівнюваних вибірок співпадають на рівні значущості 0,05. Наприкінці експерименту емпіричне значення критерію  $\chi^2_{\text{емп.}} = 12,0813$ , критичне  $\chi^2_{0.05} = 5,991$ . Достовірність відмінностей між характеристиками порівнюваних вибірок є 95%.

Перехід студентів експериментальної групи з низького на високий порівняно зі студентами контрольної групи дає змогу зробити висновок про інтенсивність процесу формування компетентності.

Дані, що характеризують зміну значень сформованості спеціалізовано-професійної виконавської компетенції студентів контрольної та експериментальної груп на початку та наприкінці формувального етапу експерименту подано у таблиці 6.1.

Таблиця 6.1.

**Динаміка рівнів сформованості спеціалізовано-професійної виконавської компетенції**

Рівні сформованості	Кількісні показники		Кількісні показники		Показник змін	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
	На початку експерименту		Наприкінці експерименту			
Елементарний	31,58%	32,47%	3,68%	28,35%	-27,89%	-4,12%
Рівень опанування	28,95%	26,80%	17,37%	20,62%	-11,58%	-6,19%
Рівень застосування	39,47%	40,72%	78,95%	51,03%	39,47%	10,31%

Відобразимо динаміку рівнів сформованості *спеціалізовано-професійної* виконавської компетенції студентів КГ та ЕГ на початку та наприкінці експериментального дослідження (Додаток 3, рис. 3.5.)

На початку експерименту емпіричне значення критерію  $\chi^2_{емп.} = 0,2195$ , критичне  $\chi^2_{0,05} = 5,991$ . Отже, характеристики порівнюваних вибірок співпадають на рівні значущості 0,05. Наприкінці експерименту емпіричне значення критерію  $\chi^2_{емп.} = 72,4254$ , критичне  $\chi^2_{0,05} = 5,991$ . Достовірність відмінностей між характеристиками порівнюваних вибірок є 95%.

Графік дає змогу побачити значні зміни у формування спеціалізовано-професійної виконавської компетенції при переході студентів експериментальної групи з елементарного рівня до рівня застосування. У студентів контрольної групи ця динаміка є більш низькою.

Відобразимо динаміку рівнів сформованості *спеціалізовано-професійної* компетентності студентів КГ та ЕГ на початку та наприкінці експериментального дослідження (Додаток 3, рис. 3.6.).

На початку експерименту емпіричне значення критерію  $\chi^2_{емп.} = 4,3365$ , критичне  $\chi^2_{0,05} = 5,991$ . Отже, характеристики порівнюваних вибірок співпадають

на рівні значущості 0,05. Наприкінці експерименту емпіричне значення критерію  $\chi^2_{емп.} = 24,2223$ , критичне  $\chi^2_{0.05} = 5,991$ . Достовірність відмінностей між характеристиками порівнюваних вибірок є 95%.

Графік показує перевагу динаміки рівнів сформованості спеціалізовано-професійної компетентності у студентів експериментальної групи у порівнянні з динамікою сформованості цієї компетентності у студентів контрольної групи.

Відобразимо динаміку рівнів сформованості *професійної* компетентності студентів КГ та ЕГ на початку та наприкінці експериментального дослідження (Додаток 3, рис. 3.7.).

На початку експерименту емпіричне значення критерію  $\chi^2_{емп.} = 0,40194$ , критичне  $\chi^2_{0.05} = 5,991$ . Отже, характеристики порівнюваних вибірок співпадають на рівні значущості 0,05. Наприкінці експерименту емпіричне значення критерію  $\chi^2_{емп.} = 12,0345$ , критичне  $\chi^2_{0.05} = 5,991$ . Достовірність відмінностей між характеристиками порівнюваних вибірок є 95%.

Перехід студентів експериментальної групи з низького на високий рівень порівняно зі студентами контрольної групи є більш стрімким, що дає змогу зробити висновок про позитивність процесу формування компетентності.

Дані, що характеризують зміну значень сформованості соціально-професійної компетентності випускників у контрольній та експериментальній групах на початку та наприкінці формувального етапу експерименту подано у таблиці 6.2.

Таблиця 6.2.

### Динаміка рівнів сформованості соціально-професійної компетентності випускників

Рівні сформованості	Кількісні показники		Кількісні показники		Показник змін	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
	На початку експерименту		Після закінчення експерименту			
Достатній	32,63%	31,44%	22,63%	30,41%	-10,00%	-1,03%
Досконалий	54,74%	55,67%	50,53%	59,28%	-4,21%	3,61%
Творчий	12,63%	12,89%	26,84%	10,31%	14,21%	-2,58%

У цілому, визначення динаміки сформованості спеціалізовано-професійної виконавської компетенції на початку і наприкінці експерименту показало, що у контрольній групі 1,03% студентів підвищили свій рівень з достатнього до досконалого, 2,53% студентів знизили свій рівень з творчого до рівня досконалого. Відповідно у експериментальній групі 10,00% студентів підвищили свій рівень з достатнього до досконалого, 14,21% студентів підвищили свій рівень з досконалого до творчого.

Відобразимо динаміку рівнів сформованості *соціально-професійної* компетентності випускників контрольної та експериментальної груп на початку та наприкінці експериментального дослідження (Додаток 3, рис. 3.8.).

На початку експерименту емпіричне значення критерію  $\chi^2_{емп.} = 0,0624$ , критичне  $\chi^2_{0.05} = 5,991$ . Отже, характеристики порівнюваних вибірок співпадають на рівні значущості 0,05. Наприкінці експерименту емпіричне значення критерію  $\chi^2_{емп.} = 13,4781$ , критичне  $\chi^2_{0.05} = 5,991$ . Достовірність відмінностей між характеристиками порівнюваних вибірок є 95%.

Графік показує перевагу динаміки рівнів сформованості соціально-професійної компетентності у випускників експериментальної групи у порівнянні з динамікою сформованості у студентів контрольної групи.

У цілому, визначення динаміки сформованості соціально-професійної компетентності випускників на початку й наприкінці експерименту показало, що в контрольній групі 2,11% студентів підвищили свій рівень з достатнього до досконалого, 1,58% студентів підвищили свій рівень з досконалого рівня до творчого. Відповідно в експериментальній групі 5,67% студентів підвищили свій рівень з достатнього до досконалого, 9,79% студентів підвищили свій рівень з досконалого до творчого рівня.

Таким чином, у процесі проведення формувального експерименту було визначено подібність між рівнями сформованості компетенцій та соціально-професійної компетентності випускників контрольної та експериментальної груп на початок експерименту та підтверджено істотні відмінності між рівнями сформованості окремо кожної компетенції та соціально-професійної компетентності

випускників контрольної та експериментальної групи наприкінці експерименту.

### **Висновки до шостого розділу**

У розділі розкрито етапи та методику впровадження системи педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва, яка складалася з трьох етапів: потенційного, процесуального, результативного.

Здійснено на потенційному етапі формувального експерименту вибірку груп із генеральної сукупності студентів кількістю 384 особи: контрольної групи (КГ) – 194 студентів та експериментальної групи (ЕГ) – 190 студентів; визначення вагових індексів компетенцій відповідно до компетентностей, складників компетенцій до кожної компетенції; здійснено добір та модифікацію взаємодоповнюючих методик діагностування індивідуально-психологічних особливостей студентів як суб'єктів музично-педагогічної діяльності.

Проведено на процесуальному етапі дослідження: оцінювання рівня сформованості соціально-особистісних, загальнонаукових, інструментальних, загально-професійних, спеціалізовано-професійних компетенцій та соціально-професійної компетентності у студентів контрольної та експериментальної груп на початку експериментального дослідження; обчислення рівнів сформованості означених компетенцій/компетентності за допомогою коефіцієнтів визначених експертами; порівняльний аналіз між показниками рівня сформованості означених компетенцій у студентів контрольної та експериментальної груп на початку експериментального дослідження; вивчення індивідуально-психологічних особливостей студентів; впливу системи педагогічної діагностики на якість наукової та навчальної інформації, засоби педагогічної комунікації, педагогічну діяльність.

Було визначено педагогічні ситуації, що потребують проведення корекції: на рівні засобів педагогічної комунікації (не вдається налагодити безпосередній діалог зі студентом; система «суб'єкт-суб'єктних» відносин не працює); на рівні діяльності викладачів (не визначено основні інтереси студентів, немає планів формування педагогічного впливу відповідно до змін інтересів студентів, відчувається протидія з

боку студентів зусиллям викладача).

Проведено на результативному етапі формувального експерименту: оцінювання рівня сформованості соціально-особистісних, загальнонаукових, інструментальних, загально-професійних та спеціалізовано-професійних компетенцій, соціально-професійної компетентності випускників у контрольній та експериментальній групах за допомогою визначених критеріїв та коефіцієнтів наприкінці їх формування; порівняльний аналіз між показниками рівнів сформованості означених компетенцій у студентів контрольної та експериментальної груп наприкінці їх формування; визначення студентів, що займаються самоосвітою у мистецькій галузі, задоволеності роботодавців освітою випускників.

Продіагностовано індивідуально-психологічні особливості студентів як суб'єктів музично-педагогічної діяльності в їхній ієрархічній будові, що вимагають врахування в організації навчальної діяльності, виховній роботі, у педагогічному супроводі індивідуальної траєкторії навчання студента.

Виявлено студентів, що потребують психологічної допомоги. Надано оцінку процесу адаптації студентів до умов навчання, проведено корекційну роботу, що спрямована на психолого-педагогічну підтримку означених студентів.

Результати формувального експерименту засвідчили позитивну динаміку у формуванні соціально-професійної компетентності та спеціалізовано-професійної виконавської компетенції. Визначення динаміки сформованості спеціалізовано-професійної виконавської компетенції на початку і наприкінці експерименту показало, що у контрольній групі 4,12% студентів підвищили свій рівень з елементарного до рівня опанування, 6,19% студентів підвищили свій рівень з рівня опанування до рівня застосування. Відповідно в експериментальній групі 27,89% студентів підвищили свій рівень з елементарного до рівня опанування, 39,47% студентів підвищили свій рівень з рівня опанування до рівня застосування. Визначення динаміки сформованості соціально-професійної компетентності випускників на початку і наприкінці експерименту показало, що у контрольній групі 1,03% студентів підвищили свій рівень з достатнього до досконалого, 2,58%

студентів знизили свій рівень з творчого рівня до досконалого. Відповідно в експериментальній групі 10,00% студентів підвищили свій рівень з достатнього до досконалого, 14,21% студентів підвищили свій рівень з досконалого до творчого.

Вірогідність і значущість отриманої динаміки підтверджено застосуванням критерію  $\chi^2$ , що дало змогу виявити подібність рівнів сформованості соціально-професійної компетентності випускників контрольних та експериментальних груп на початок експерименту та суттєві відмінності між рівнями їх сформованості в цих групах наприкінці дослідження.

За допомогою укладених анкет для роботодавців та випускників визначено кількість випускників, які займаються самоосвітою, рівень задоволеності випускника отриманою освітою, задоволеність роботодавця освітою випускника. Встановлено, що в результаті впровадження системи педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва є позитивна динаміка у ставленні випускників до подальшого вдосконалення знань у музично-педагогічній галузі (58,6%/64,4% – 2012/2013 рр.), задоволеність роботодавців освітою випускника (24,4%/52% – 2012/2013 рр.).

Експериментальна перевірка системи педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва підтвердила висунуту гіпотезу. Зміст розділу відображено у таких публікаціях дисертанта: [382], [393], [399], [402], [403], [405], [407].

## ВИСНОВКИ

1. Теоретичний аналіз понять, що складають науковий тезаурус дослідження якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва, дозволив розподілити їх на три групи, а саме: до першої групи увійшли поняття, що характеризують професійну освіту майбутніх учителів музичного мистецтва; другу групу склали поняття, що визначають якість освіти майбутніх учителів музичного мистецтва; до третьої групи включено поняття, що розкривають об'єкти діагностування як певні системи з позицій моделювання та є критеріями якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва. Визначено, що базовим поняттям професійної освіти вчителя музичного мистецтва є поняття «музично-педагогічна освіта», що є інституціоналізованою формою та реалізується в освітньому процесі факультетів мистецтв університетів (педагогічних та класичних). Як об'єкт діагностування схарактеризовано структурні (мета, наукова та навчальна інформація, засоби педагогічної комунікації, суб'єкти освітнього процесу) та функціональні (гностичний, проектувальний, конструктивний, організаційний, комунікативний) компоненти системи «освітній процес» факультету мистецтв університету.

Обґрунтовано поняття «якість освіти майбутніх учителів музичного мистецтва» в умовах університету, що є неklasичним поняттям, контекстною категорією в структурі поняття «якість вищої освіти» й соціально обумовленою багатокomпонентною системою, регламентованою нормативно-законодавчими актами й соціальними замовниками, спрямованою на задоволення запитів майбутніх учителів музичного мистецтва, споживачів, роботодавців і суспільства загалом, що й визначає послідовне й ефективне формування компетенцій/компетентностей випускників.

Виявлено рівні якості структурних компонентів (потенційний, процесуальний, результативний) та аспекти якості системи «освітній процес» факультету мистецтв університету. Обґрунтовано структуру соціально-професійної компетентності випускника та індивідуально-психологічні особливості студентів як



об'єкти діагностування та критерії якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва.

2. Обґрунтовано суть і генезу поняття «педагогічна діагностика» на основі історичних типів організаційної культури: традиційно-організаційного; корпоративно-ремісничого; професійного; проектно-технологічного.

Визначено періодизацію історичного розвитку педагогічної діагностики, що має два періоди: I період (донауковий, до кінця XIX ст.) висвітлює діагностичні підходи й засоби контролю результатів освітньої діяльності в традиційному організаційному типі культури (найдавніші спільноти, Вавілонія, Месопотамія, Еллада, Стародавні Єгипет, Китай, Рим); корпоративно-ремісничого типу культури, де домінуючим напрямом була педагогічна діагностика вихованості, а контроль знань орієнтувався на їх репродукцію; класичної дидактики (професійний тип культури, XIV–XIX ст.), у якому представлений широкий спектр діагностичних прийомів та методів.

II період історичного розвитку педагогічної діагностики (науковий, з кінця XIX ст. і до сьогодні) – проектно-технологічний тип культури, висвітлює становлення педагогічної діагностики як науки. У процесі дослідження цього періоду виявлено шість етапів. Перший етап (перша половина XIX ст.) – початок активного впровадження психологічних і педагогічних методик діагностування в педагогічну практику як у Російській імперії, так і за кордоном. Під час дослідження визначено етапи розвитку педагогічної діагностики за радянський період і в сучасній Україні. Другий (до 1936 р.) – етап наукового становлення педагогічної діагностики в межах педології, психотехніки, професійного психологічного добору за радянських часів. Третій етап починається з 1936 р. і пов'язаний із заборонаю досліджень, що мають діагностичну спрямованість у педагогіці та психології. Четвертий етап (від 1960-х рр.) свідчить про повернення до діагностичної спрямованості психолого-педагогічних досліджень. В цей період, у 1968 р., німецьким дослідником К. Інгенкампом було визначено поняття «педагогічна діагностика». П'ятий етап бере початок від 1980 р., де за радянських часів педагогічна діагностика стає об'єктом спеціальних досліджень, що спрямовані

переважно на вивчення проблем виховання. Шостий етап (початок ХХІ ст.) – у сучасних дослідженнях відбувається формування термінології та методології педагогічної діагностики, визнання педагогічної діагностики як невід’ємного компонента педагогічної діяльності, педагогічного процесу.

Визначено взаємодію понять «педагогічна діагностика» і «якість освіти». Обґрунтовано зміст поняття «педагогічна діагностика якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва», що є цілеспрямованим, організованим, регулярним, керованим процесом, який відбувається у два етапи: перший – спрямований на отримання випереджальної інформації про рівень сформованості компетенцій, індивідуально-психологічних особливостей студентів, взаємин у групах, що підтверджує або не підтверджує якість структурних компонентів освітнього процесу, другий – передбачає визначення сформованості соціально-професійної компетентності випускників під час державної атестації як відповідності стандарту освіти.

3. Науковий аналіз сучасних докторських і кандидатських дисертацій із питань педагогічної діагностики вищої школи, а також сучасних педагогічних досліджень мистецької галузі засвідчив, що в них розроблено та впроваджено різні методи й методики діагностування. Визначено частоту застосування окремих діагностичних методів у докторських та кандидатських дисертаціях мистецької галузі освіти на основі контент-аналізу. Виявлено, що в докторських дисертаціях застосовується комплекс психолого-педагогічних методик діагностування для визначення рівня якості процесу або властивості, що підлягає формуванню.

Вивчення закордонного досвіду показало, що в європейських країнах діагностування майбутніх учителів музики відбувається під час вступних іспитів та освітнього процесу та спрямоване на визначення рівня знань, умінь і навичок у галузях співу, інструментального виконавства й теорії музики, здібностей та психологічної готовності до подальшої самоосвіти на індивідуальних, групових, лекційних і семінарських заняттях, під час участі в студентських музичних колективах, проектно-орієнтованих заходах. Виявлено, що найчастіше завдання та цілі програм початкової та середньої освіти з музики не відповідають завданням

підготовки майбутніх учителів музики в середніх та вищих навчальних закладах (Велика Британія, Королівство Швеція, Королівство Данія).

Констатувальний етап експерименту підтвердив актуальність і доцільність дослідження обраної проблеми. Аналіз стандартів середньої та вищої освіти галузі знань «Мистецтво» засвідчив, що є відмінності між основними елементами наявної кваліфікаційної моделі підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва та вимогами, що висуваються до сформованості компетентностей в учнів загальноосвітніх шкіл.

На основі аналізу змісту навчальних планів факультетів мистецтв університетів (Інституту культури та мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, Інституту психолого-педагогічної освіти та мистецтв Бердянського державного педагогічного університету, факультету мистецтв Криворізького державного педагогічного університету, факультету мистецтв Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди) виявлено, що дисципліна «Педагогічна діагностика» є в навчальних планах деяких університетів.

Визначено, що у програмах музично-інструментальних та вокально-хорових дисциплін простежуються спроби до налагодження зв'язків між теоретичними знаннями, що здобуває студент на музично-історичних та музично-теоретичних дисциплінах, та їх актуалізацією під час роботи над музичним твором. У робочі програми спеціальних дисциплін уводять різні форми контролю музично-естетичних знань – колоквіуми, презентації, семіотичний та герменевтичний аналіз музичних творів, написання анотацій.

Вивчення сучасного стану застосування інструментарію педагогічної діагностики для визначення якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва засвідчило, що переважна більшість викладачів застосовують тестові методики діагностування, але вважають, що перевіряти їх на надійність та валідність є трудомістким заняттям, психодіагностичні методики на факультетах мистецтв університетів майже не використовуються. Виявлено ставлення студентів та викладачів до тестування знань зі спеціальних дисциплін, що показало готовність

до такої діяльності. Майже всі респонденти вважають, що впровадження системи педагогічної діагностики в освітній процес факультету мистецтв буде мати вплив на якість освіти майбутніх учителів музичного мистецтва.

4. Визначено структуру соціально-професійної компетентності випускника на підставі «Методичних рекомендацій із розроблення складових галузевих стандартів вищої освіти (компетентнісний підхід)» Інституту інноваційних технологій і змісту освіти МОН України (2013), що має три рівні. Перший рівень складають: соціально-особистісна, загальнонаукова, інструментальна, загальнопрофесійна, спеціалізовано-професійна компетентності. Другий рівень об'єднує компетенції, що входять до їх складу. Третій рівень становлять складники компетенцій – знання, уміння, цінності, особистісні якості.

Виявлено відношення між поняттями «компетенція» й «компетентність» (родо-видові, частинні й асоціативні) згідно з ДСТУ ISO 9000–2001, що дало змогу їх класифікувати. Визначено відношення між компетенцією та її складниками (знання, уміння, цінності, особистісні якості) згідно з положеннями теорії численності у вигляді діаграми Ейлера-Венна, де обсяги понять повністю збігаються, але їхній зміст визначає різні ознаки предмету. Виявлено компетенції, що формуються на відповідних дисциплінах (основні), і ті, що не залежать від змісту навчальної програми (супутні).

Визначено термінологічне бачення загальнопрофесійних та спеціалізовано-професійних компетенцій учителя музичного мистецтва. До загальнопрофесійних компетенцій віднесено: готовність застосовувати знання основ педагогіки та психології, теорії освіти й виховання в професійній діяльності (психолого-педагогічна компетенція); здатність розуміти значення музичного мистецтва в системі культури й освіти, виховання й розвитку особистості (загальнокультурна компетенція); готовність особистості до художньо-творчої реалізації, самостійного пізнання мистецтва, естетичної оцінки творів мистецтва (поліхудожня компетенція); здатність застосовувати художньо-комунікативні знання, вміння й навички для організації професійної взаємодії з учасниками музично-просвітницької діяльності (комунікативна компетенція). Спеціалізовано-професійна компетентність учителя

музичного мистецтва є поєднанням музично-теоретичної, музично-виконавської й музично-методичної компетенцій. Відповідно до положень музикознавства, згідно з якими музичне виконавство існує в трьох основних видах – сольному, ансамблевому й колективному, було визначено та структуровано спеціалізовано-професійну виконавську компетенцію, що включає компетенції: сольні (інтерпретаційну, аналітичну, технічну, сценічну) й ансамблеву.

5. Основою концепції дослідження є гуманістично-культуротворча парадигма філософії освіти, що визначає стратегію модернізації професійної освіти майбутніх учителів музичного мистецтва з метою діагностування її якості. В межах означеної парадигми методологічною основою концепції дослідження є сукупність наукових підходів (системного, компетентнісного, особистісно-діяльнісного, індивідуального, технологічного, кваліметричного) і принципів (загальнонаукових, дидактичних, професійно-етичних). Системоутворювальними для побудови системи педагогічної діагностики є положення системного підходу, що дозволило обґрунтувати та дослідити об'єкти діагностування, визначити особистість студента центром системи педагогічної діагностики; положення компетентнісного підходу, який є домінуючим для обґрунтування і моделювання об'єктів діагностування, визначення якості результатів освіти майбутніх учителів музичного мистецтва.

Визначено і обґрунтовано принципи педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва: загальнонаукові (системності, систематичності), дидактичні (наукової обґрунтованості теорії і практики педагогічної діагностики, констатувальної й коригувальної функцій діагностування, послідовності і наступності, доступності діагностичних методик і процедур, оптимізації, об'єктивності), професійно-етичні (компетентності діагностуючого, конфіденційності використання результатів діагностування); закономірності педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва (вдосконалення змісту освіти, внутрішньої динамічної рівноваги в освітній системі, єдності емоційного й логічного в освітньому процесі).

6. Визначено компоненти педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва. Структурними компонентами є: мета (стратегічна

мета й тактичні цілі); напрями та види діагностики (психолого-педагогічна, дидактична, діагностика вихованості; види – початкова, поточна, узагальнювальна, оперативна, довготривала, індивідуальна, групова, констатувальна, коригувальна, зовнішня, самодіагностика, апаратурна, безапаратурна, комплексна); інструментарій діагностування, що поєднаний у такі групи – отримання діагностичної інформації, обробки й оцінювання, форми інтерпретації результатів, корекції освітнього процесу, підтвердження результатів діагностування; педагогічний діагноз (має п'ять етапів: підготовчий, основний, аналітичний, прогностичний, заключний; рівні – симптоматичний, етіологічний, типологічний; якість – правильність, своєчасність, комунікативна цінність); об'єкти педагогічного діагностування – особистість студента та студентські групи (особистісні об'єкти), освітній процес факультету мистецтв (процесуальний об'єкт); суб'єкти педагогічного діагностування – викладачі, куратори навчальних груп, керівники кафедр, декан факультету, заступники декану, завідувачі кабінетами, секретарі кафедр.

До функціональних компонентів належать: проектувальний (завдання, функції); конструктивний (добір змісту інформації, індивідуально-психологічних особливостей, професійних якостей та здібностей, міжособистісних стосунків, що мають діагностуватися; розроблення тестів; визначення критеріїв та показників; добір методів та методик діагностування); організаційний (організація взаємодії студента з діагностуючим, форми організації); комунікативний (взаємини суб'єктів діагностування); гностичний (аналіз і самоаналіз результатів діагностування, стратегія навчальної діяльності); рефлексивний (корекція освітньої діяльності). Обгрунтовано організація «Діагностичної психолого-педагогічної лабораторії» факультету для більш оперативної і якісної обробки результатів, яка може бути суб'єктом педагогічного діагностування.

7. Обгрунтовано систему педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва, що складається з п'яти блоків: цільового, концептуального, структурно-змістового, процесуального, результативного. Цільовий блок розкриває реалізацію ефективного функціонування системи педагогічної діагностики, що припускає поєднання й інтеграцію всіх блоків для

позитивного впливу на якість освіти майбутніх учителів музичного мистецтва й виявляється в результатах освітньої діяльності студентів, рівнях сформованості соціально-професійної компетентності випускників й охоплює мету, завдання та функції педагогічної діагностики. Концептуальний блок акумулює наукові підходи, принципи, закономірності, ієрархічно вибудований блок умов реалізації системи: на рівні факультету – взаємодія з відділом моніторингу, менеджменту й якості освіти та психологічною службою університету; на рівні суб'єктів освітнього процесу – підготовка викладацького складу факультету до проведення діагностування, здійснення педагогічного супроводу індивідуальної траєкторії навчання студента. Структурно-змістовий блок уключає: напрями та види педагогічної діагностики; цикли дисциплін, у процесі вивчення яких відбувається діагностування студентів; організаційно-методичне забезпечення діагностування (види занять і результати діяльності студентів, інструментарій діагностування, алгоритм побудови педагогічного діагнозу). Процесуальний блок уключає: програму моніторингу, загальний алгоритм його проведення, що має різні рівні (індивідуальний, груповий і загальнофакультетський), принципи (суб'єкт-суб'єктних відносин, доцільності, технологічності, наступності формування компетенцій та компетентностей, координації модульності навчання й діагностування, мотивації успіхом учасників освітнього процесу, етичності). Процесуальний блок реалізується в два етапи. Перший етап передбачає реалізацію програми моніторингу як систематичного керованого діагностування сформованості соціально-особистісних, загальнонаукових, інструментальних, професійних компетенцій та індивідуально-психологічних особливостей студентів, взаємин у студентських групах і включає технологію діагностування спеціалізовано-професійних виконавських компетенцій. Другий етап відбувається під час державної атестації, результати якої свідчать про сформованість соціально-професійної компетентності випускників як відповідності стандарту освіти.

Результативний блок засвідчує об'єктивний і суб'єктивний результат педагогічної діагностики за певними показниками, що відповідають визначеним аспектам якості й замикає систему, збігаючись із її цільовим блоком. Результат

функціонування системи розглядається як бінарний, що включає об'єктивний результат (позитивний вплив системи педагогічної діагностики на якість освіти майбутніх учителів музичного мистецтва) і суб'єктивний результат (позитивна динаміка рівня сформованості соціально-професійної компетентності випускників). Схарактеризовано рівні сформованості соціально-професійної компетентності (достатній, досконалий, творчий); рівні сформованості спеціалізовано-професійних виконавських компетенцій (елементарний, рівень опанування, рівень застосування).

Впровадження системи педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва відбувалося у три етапи: потенційний, процесуальний, результативний.

У процесі дослідження розроблено авторські опитувальники та тести, а саме: діагностична картка абітурієнта; діагностична картка для аналізу пізнавальної та поведінкової сфер студента; діагностична картка музично-виконавського розвитку студента; бланк соціометричного опитування групи про взаємини студентів; діагностична картка спостереження за групою (для кураторів); діагностична картка аналізу педагогічної діяльності студента-практиканта; діагностична картка оцінювання творчої роботи (презентація, колективний проект); діагностична картка оцінювання есе; діагностична картка сформованості соціально-професійної компетентності випускника (для викладачів), діагностична картка сформованості соціально-професійної компетентності випускника (для випускників); Бланк експертизи знань з дисципліни «основний музичний інструмент» (фортепіано); таблиця вагових коефіцієнтів компетенцій/компетентностей та їх складників; анкета для діагностування рівня задоволеності роботодавців освітою випускника факультету мистецтв; анкета про самоосвіту випускника університету в мистецькій галузі.

Результати формувального експерименту засвідчили позитивну динаміку у формуванні соціально-професійної компетентності та спеціалізовано-професійної виконавської компетенції. Визначення динаміки сформованості спеціалізовано-професійної виконавської компетенції на початку і наприкінці експерименту показало, що у контрольній групі 4,12% студентів підвищили свій рівень з



елементарного до рівня опанування, 6,19% студентів підвищили свій рівень з рівня опанування до рівня застосування. Відповідно в експериментальній групі 27,89% студентів підвищили свій рівень з елементарного до рівня опанування, 39,47% студентів підвищили свій рівень з рівня опанування до рівня застосування. Визначення динаміки сформованості соціально-професійної компетентності випускників на початку і наприкінці експерименту показало, що у контрольній групі 1,03% студентів підвищили свій рівень з достатнього до досконалого, 2,58% студентів знизили свій рівень з творчого рівня до досконалого. Відповідно в експериментальній групі 10,00% студентів підвищили свій рівень з достатнього до досконалого, 14,21% студентів підвищили свій рівень з досконалого до творчого.

Визначено кількість випускників, які займаються самоосвітою, рівень задоволеності випускника отриманою освітою, задоволеність роботодавця освітою випускника. Встановлено, що в результаті впровадження системи педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва є позитивна динаміка у ставленні випускників до подальшого вдосконалення знань у музично-педагогічній галузі (58,6%/64,4% – 2012/2013 рр.), задоволеність роботодавців освітою випускника (24,4%/52% – 2012/2013 рр.).

8. Розроблено організаційно-методичне забезпечення для діагностування якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва. Визначено застосування видів педагогічної діагностики відповідно до положень кредитно-модульної організації освітнього процесу факультету мистецтв університету: на початку засвоєння навчального елемента модуля – початкова діагностика, що має пропедевтичний характер; упродовж засвоєння навчального елемента модуля та в кінці кожного навчального елемента – поточна діагностика, що надає інформацію за окремими складниками компетенцій (знання, уміння); у кінці модуля – узагальнююча; поточна діагностика може здійснюватись у вигляді самодіагностування; початкова та поточна діагностика мають сприяти своєчасному виявленню недоліків у засвоєнні матеріалу модуля та ясно вказувати, які частини навчального матеріалу необхідно повторити; узагальнююча діагностика має

вказувати рівень засвоєння матеріалу модуля. Усі види педагогічної діагностики тісно пов'язані між собою і доповнюють один одного.

Виявлено результати діяльності студентів, аналіз яких має надавати інформацію про сформованість компетенцій, індивідуально-психологічних особливостей студентів, до яких відносимо: самостійну роботу, що виявляється у формі презентацій, особистісних музичних презентацій, колективних проектів, самостійно вивчених музичних творів, самостійно підготовлених концертів-лекцій для різних вікових категорій учнів, підготовки доповідей, рефератів, есе, написання курсових, дипломних робіт.

Запропоновано критерії для оцінювання презентацій, особистісних музичних презентацій, колективних проектів, есе на музично-інструментальних та вокально-хорових дисциплінах. Визначено види занять, під час яких відбувається діагностування (семінари, практичні заняття, колоквиуми).

Виявлено інструментарій педагогічної діагностики для визначення якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва, що складається з *таких груп*: інструментарій одержання діагностичної інформації (спостереження, опитування, бесіда, анкетування, тестування, аналіз продуктів діяльності, контент-аналіз); інструментарій обробки і оцінювання діагностичної інформації (шкалування, рейтингова оцінка, методи первинної статистичної обробки та вторинної статистичної обробки, методи графічного та табличного представлення результатів); інструментарій інтерпретації результатів діагностування: текстові – відгуки, характеристики, інформаційні карти студентів, педагогічний діагноз; графічні – таблиці, діаграми, графіки, карти оцінки особистості тощо); інструментарій корекції освітнього процесу (безпосередній психолого-педагогічний вплив, опосередкований психолого-педагогічний вплив, координація й планування психолого-педагогічних дій, прогнозування, рекомендації, побажання, вимоги, управлінські рішення тощо); інструментарій підтвердження результатів діагностування (експертний метод, аналіз результатів діяльності, заліки, екзамени, статистичний аналіз тощо).

Спроектовано технологію діагностування сформованості спеціалізовано-професійної виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва,

відповідно до етапів розучування музичного твору, що має декілька кроків, різних для кожної компетенції (технічної, аналітичної, інтерпретаційної, сценічної, ансамблевої). Визначено для кожної компетенції критерії, показники і діагностичний інструментарій.

Розроблено тести з визначення музично-естетичних знань студентів з дисципліни «Основний музичний інструмент (фортепіано)», що необхідні для самостійного вивчення музичного твору, основою яких стала технологія розроблення нормативно-критеріальних тестів С. Сафонцева. Визначено змістову валідність дидактичного тесту, на основі аналізу змісту стандарту означеної спеціальності і відповідний йому зміст навчальних програм.

Впроваджено спецкурс «Теоретичні та методичні основи педагогічної діагностики» у варіативну частину циклу професійної підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» у VII семестрі навчання.

9. Визначено критерії та показники ефективності системи педагогічної діагностики (внутрішні критерії особистісних об'єктів – психологічний результат освіти (соціально-особистісна, загальнонаукова, інструментальна, професійна компетенції, що складають сформовану соціально-професійну компетентність випускника); внутрішні критерії процесуального об'єкта – функціональний результат (критерій якості наукової та навчальної інформації; засобів педагогічної комунікації; діяльності викладачів); зовнішні критерії особистісних об'єктів (самоосвіта випускника, задоволеність випускника та роботодавця отриманою освітою випускника).

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Абдуллин Э. Б. Теория музыкального образования : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. – М. : Академия, 2004. – 336 с.
2. Абдуллина О. А. Личность студента в процессе профессиональной подготовки / О. А. Абдуллина // Высшее образование в России. – 1993. – № 3. – С. 45–51.
3. Абульханова К. А. С. Л. Рубинштейн – ретроспектива и перспектива / К. А. Абульханова // Проблема субъекта в психологической науке / [под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Володиковой, В. Н. Дружинина]. – М. : Академический проект, 2000. – С. 13–27.
4. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и личность / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 335 с.
5. Аванесов В. С. Из глубины веков / В. С. Аванесов // Педагогическая диагностика. – 2003. – № 1. – С. 3–7.
6. Аванесов В. С. Методологические и теоретические основы тестового педагогического контроля : автореф. дис. на соискание учен. степени д-ра пед. наук : спец. 17.00.02 «Эстетика» / В. С. Аванесов. – СПб., 1994. – 39с.
7. Аванесов В. С. Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе / В. С. Аванесов. – М. : Исследовательский центр, 1989. – 167 с.
8. Аванесов В. С. Определение, предмет и основные функции педагогической диагностики / В. С. Аванесов // Педагогическая диагностика. – 2002. – № 1. – С. 41–43.
9. Аванесов В. С. Педагогическое измерение латентных качеств / В. С. Аванесов // Педагогическая диагностика. – №4. – 2003. – С. 63–71.
10. Аванесов В. С. Язык педагогических измерений / В. С. Аванесов // Педагогическая диагностика – 2010. – № 3. – с. 3-19

11. Аверин А. М. Психология диагностики качества знаний учащихся / А. М. Аверин // Формирование и диагностика учебной деятельности школьников. – Волгоград : ВГПИ, 1996. – С. 3–7.
12. Аверин В. А. Как построить тест / В. А. Аверин. – СПб. : ГПМА, 1998. – 43 с.
13. Азарова Р. Н. Проектирование компетентностно-ориентированных и конкурентоспособных основных образовательных программ ВПО, реализующих ФГОС ВПО : метод. рекоменд. / Р. Н. Азарова, Н. В. Борисова, В. Б. Кузон // Материалы XVIII Всеросс. научн.-метод. конфер. «Проектирование федеральных государственных образовательных стандартов и образовательных программ высшего профессионального образования на компетентностной основе». – М. ; Уфа : Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2008. – 81 с.
14. Азгальдов Г. Г. Теория и практика оценки качества товаров (основы квалитметрии) / Г. Г. Азгальдов. – М. : Экономика. 1982. – 256 с.
15. Акимова М. К. Психологическая диагностика / под ред. М. К. Акимовой . – СПб. : Питер, 2005. – 304 с.
16. Акинфиева Н. В. Квалитметрический инструментарий педагогических исследований / Н. В. Акинфиева // Педагогика. – 1998. – № 4. – С. 30-35.
17. Акмеологический словарь / под общ. ред. А. А. Деркача. – М. : РАГС, 2004. – 161 с.
18. Аксарина И. Ю. Педагогические условия адаптации выпускников школ на этапе перехода от общего к высшему профессиональному образованию : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ю. И. Аксарина. – М., 2006. – 32 с.
19. Алексеев А. Д. Методика обучения игре на фортепиано : учеб. пособие / А. Д. Алексеев. – 3-е изд., доп. – М. : Музыка, 1978. – 287 с.
20. Алиев Ю. Б. Настольная книга учителя-музыканта / Ю. Б. Алиев. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 336 с.
21. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды : в 2 т. Т. 1. / Б. Г. Ананьев ; Акад. пед. наук СССР. – М. : Педагогика, 1980. – 232 с.

22. Ананьев Б. Г. Комплексное изучение человека и психологическая диагностика / Б. Г. Ананьев // *Вопр. психологии.* – 1968. – № 6. – С. 21-33.
23. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания : избр. психол. тр. / Б. Г. Ананьев / под ред. А. А. Бодалева. – М. : Институт практ. психологии» ; Воронеж : НПО МОДЭК, 1996. – 384 с.
24. Анастаси А. Психологическое тестирование : в 2 кн. / А. Анастаси ; под ред. К. М. Гуревича ; пер. с англ. . – М. : Педагогика, 1982. – 320 с.
25. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития : инновационный курс / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1996. – Кн. 1. – 566 с.
26. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М. : 1996. – 242 с.
27. Андреева И. Н. Понятие и структура эмоционального интеллекта / И. Н. Андреева // *Социально-психологические проблемы ментальности : материалы 6-й международной научно-практической конференции (Смоленск, 26–27 ноября 2004 г.): В 2 ч. Ч. 1.* – Смоленск : СГПУ, 2004. – С. 22–26.
28. Андрейко О. І. Методи вдосконалення виконавського апарату музиканта-інструменталіста: дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / О. І. Андрейко ; Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2004. – 27с.
29. Андрущенко В. П. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу / В. П. Андрущенко // *Актуальні проблеми гуманітарної освіти : збірник наукових праць.* – К. ; Кременець : РВЦ КОГПІ ім. Т. Шевченка. – 2006. – С. 5–8.
30. Андрущенко Т. В. Соціокультурний вимір освіти / Т. В. Андрущенко // *Вища освіта України.* – 2004. – № 4, додаток. – С. 47–48.
31. Андрущенко В. П. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів до музично-естетичної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. П. Андрущенко. – Одеса, 2000. – 20 с.
32. Анохин П. К. Проблема принятия решения в психологии и физиологии / П. К. Анохин // *Проблемы принятия решения.* – М. : Наука, 1976. – С.7-16.

33. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства в XIV– XVII вв. / сост. С. Д. Нибишина, Б. Н. Митюрлова. – М. : Педагогика, 1985. – 357 с.
34. Антология педагогической мысли России XVIII века / сост. И. А. Соловков. – М. : Педагогика, 1985. – 480 с.
35. Антология педагогической мысли России первой половины XIX века / сост. П. А. Лебедев. – М. : Педагогика, 1987. – 558 с.
36. Антология педагогической мысли Украинской ССР / сост. Н. П. Калениченко ; собр., ред., предисл. М. В. Фоменко и др. – М. : Педагогика, 1988. – 640 с.
37. Антонова Е. Г. Жанровые признаки инструментального концерта и их претворение в предклассический период : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. искусствоведения : спец. 17.00.02 «Эстетика» / Е. Г. Антонова. – К., 1989. – 20 с.
38. Антонова Е. Г. Принцип диалогичности в исполнительской ситуации инструментального концерта / Е. Г. Антонова // Теория и история музыкального исполнительства : сб. науч. трудов / под ред. Л. С. Неболюбовой. – К. : Изд-во Киев. гос. консерватории, 1989. – С. 132–142.
39. Антонова О. Є. Освітнє середовище вищого навчального закладу як впливовий чинник розвитку обдарованості студентів // Нові технології навчання . Спец. вип. № 62. Навчально-виховне середовище та моральність у XXI столітті : матеріали 2-го міжнар. семінару, (Київ, 25 лютого 2010 р) / Ін-т інновац. технол. і змісту освіти МОН України, Акад. міжнар. співробіт. з креативної пед. – Київ-Вінниця, 2010. – С. 24–28.
40. Ануфриев А. Ф. Психологический диагноз / А. Ф. Ануфриев. – М. : Ось-89, 2006. – 192 с.
41. Анцыферова Л. И. Психологическое содержание феномена субъект и границы субъектно-деятельностного подхода / Л. И. Анцыферова // Проблема субъекта в психологической науке / под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой, В. Н. Дружинина. – М. : Академический проект, 2000. – С. 27–42.

42. Арановский М. Г. Музыка. Мышление. Жизнь. Статьи, интервью, воспоминания. / ред. сост. Н. А. Ражникова / М. Г. Арановский. – М. : гос. ин-т искусствознания, 2012. – 440с.
43. Аристотель. Метафизика / Аристотель. – М-Л. : Соцэкгиз , 1934. – 346 с.
44. Арчажникова Л. Г. Профессия учитель музыки : монография / Л. Г. Арчажникова. – М. : Просвещение, 1984. – 110 с.
45. Асмолов А. Г. Психология личности : учебник / А. Г. Асмолов. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 24 с.
46. Астахова В. І. Як ся маєш, приватний ВНЗ?: роздуми ректора з великим стажем / В. І. Астахова // Вища освіта України. – 2004. – № 1. – С. 55–60.
47. Астахова Е. В. Кадровый корпус высшей школы Украины: метаморфозы развития : монография / Е. В. Астахова. – Харьков : Изд-во НУА, 2006. – 188 с.
48. Атанов Г. О. Знання як засіб навчання / Г. О. Атанов. – К. : Кондор, 2007. – 120с.
49. Афанасьев В. Г. Системность и общество / В. Г. Афанасьев. – М : Политиздат, 1980. – 368 с.
50. Ашмарин Б. А. Методика педагогических исследований в физическом воспитании : учеб. пособ. / Б. А. Ашмарин. – Л. : ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1993. – 215 с.
51. Баб'як Ж. В. Діагностика соціально-виховного процесу як умова соціалізації студента вищого навчального закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед.наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Ж. В. Баб'як. – Луганськ, 2004. – 23 с.
52. Бабак В. Фундаментальна підготовка в сучасному університеті : традиції та перспективи / В. Бабак, Е. Лузік // Вища освіта України. – 2003. – № 1. – С. 78–83.
53. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. Методические основы /Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1982. – 197 с.
54. Бабанский Ю. К. Педагогика / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1978. – 608 с.



55. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: дидактический аспект / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1982. – 190 с.
56. Байбородова Л. В. Проблемы изучения результатов воспитательной работы / Л. В. Байбородова // Проблема результата и качества деятельности учреждений дополнительного образования детей : материалы научно-практ. конф., (Ярославль, 3-5 июня 1997 г.). – Ярославль : ЯОЦДиЮ, 1997. – С. 43–45.
57. Байденко В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы) : метод. пособие / В. И. Байденко. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.
58. Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании: (к освоению компетентностного подхода) / В. И. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 1. – С. 3–13.
59. Барабанщиков А. В. Военно-педагогическая диагностика / А. В. Барабанщиков, П. П. Дерюгин. – М. : ВУ, 1995. – 268 с.
60. Батаршев А. В. Базовые психологические свойства и самоопределение личности: практическое руководство по психологической диагностике / А. В. Батаршев. – СПб. : Речь, 2005. – С. 44–49.
61. Бахрушин В. Є. Якість вищої освіти та сучасні підходи до її вимірювання / В. Є. Бахрушин, О. М. Горбань // Освіта і управління. – 2012. – Т. 14. – № 4. – С. 7–11.
62. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. / М. М. Бахтин. – М. : Художественная литература, 1979. – 412 с.
63. Безвершук Ж. О. Культурологія: Відповіді на питання екзаменаційних білетів : навч. посібник / Ж. О. Безвершук. – 2-ге вид. – К. : Знання, 2012. – 328 с.
64. Белкин А. С. Теория педагогической диагностики и предупреждения отклонений в поведении : автореф. дис. на соискание учен. степени д-ра пед. наук : спец. 09.00.04 «Педагогика» / А. С. Белкин. – М., 1980. – 32 с.

65. Белкин А. С. Вопросы диагностики отклонений в нравственном развитии учащихся / А. С. Белкин // Советская педагогика. – 1976. – №7. – С. 50–55.
66. Берестова Л. И. Новые образовательные технологии в учебном процессе / Л. И. Берестова // Телекоммуникации и информатизация образования. – 2002. – № 6. – С. 46–47.
67. Бернштейн Н. А. О построении движений / Н. А. Берштейн. – М. : Медгиз, 1947. – 254 с.
68. Берталанфи Л. Общая теория систем – критический обзор // Исследования по общей теории систем: Сборник переводов / Общ. ред. и вст. ст. В. Н. Садовского и Э. Г. Юдина. – М.: Прогресс, 1969. – С. 23-82.
69. Бершадский М. Е. Дидактические и психологические основания образовательной технологии / М. Е. Бершадский, В. В. Гузеев. – М. : Педагогический поиск, 2003. – 256 с.
70. Беспалько В. П. Мониторинг качества обучения – средство управления образованием / В. П. Беспалько // Мир образования. – 1996. – № 2. – С. 31–36.
71. Беспалько В. П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия) / В. П. Беспалько. – М. : Моск. психол. соц. ин-т ; Воронеж : НПО МОДЭК, 2002. – 352 с.
72. Беспалько В. П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В. П. Беспалько, Ю. Г. Татур. – М. : Высшая школа, 1989. – 144 с.
73. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
74. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 2. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-практичні засади/ І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. –344 с.
75. Бібік Н. М. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти / Н. М. Бібік // Формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів у навчальному процесі: теоретичні аспекти: Дайджест 1 / Укл. О. В. Онопрієнко. – Донецьк: Каштан, 2011. – С. 23 – 30.

76. Билялова Г. Н. Педагогическая система как показатель результативности деятельности учреждения дополнительного образования / Г. Н. Билялова // Проблема результата и качества деятельности учреждений дополнительного образования детей : материалы научно-практ. конф. (Ярославль, 3-5 июня 1997 г.). – Ярославль : ЯОЦДиЮ, 1997. – С. 31–32.
77. Бим-Бад Б. М. Психология и педагогика: просто о сложном. Популярныe очерки и этюды / Б. М. Бим-Бад. – М. : Изд-во МПСИ ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2010. – 144 с.
78. Бирмак А. О художественной технике пианиста. Опыт психофизиологического анализа и методы работы / А. Бирмак. – М. : Музыка, 1973. – 137 с.
79. Битинас Б. П. Педагогическая диагностика: сущность, функции, перспективы / Б. П. Битинас // Советская педагогика. – 1993. – № 2 – С. 3–13.
80. Благой Д. Д. Искусство камерного ансамбля и музыкально-педагогический процесс / Д. Д. Благой // Камерный ансамбль. Педагогика и исполнительство / под ред. К. Х. Аджемова. – М. : Музыка, 1979. – С. 5–31.
81. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1973. – 271 с.
82. Блейхер В. М., Бурлачук Л. Ф. Психологическая диагностика интеллекта и личности. – Киев : Высшая школа, 1978. – 141 с.
83. Блинов В. М. Эффективность обучения / В. М. Блинов. – М. : Педагогика, 1976. – 191 с.
84. Блонский П. П. Избранные психологические произведения / П. П. Блонский. – М. : Просвещение, 1964. – 547 с.
85. Богданов Е. Н. Образовательные системы и системное образование : монография / Е. Н. Богданов, З. И. Тюмасева. – Калуга : Изд-во КГПУ им. К.Э. Циолковского, 2002. – 316 с.
86. Богданова І. М. Соціальна педагогіка : навч. посібник / І. М. Богданова. – К. : Знання, 2008. – 343 с.

87. Богоявленский Д. Н. Психология усвоения знаний в школе / Д. Н. Богоявленский, Н. А. Менчинская. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 348 с.
88. Бодунов М. В. Исследование соотношений формально-динамической стороны активности с интегральными ЭЭГ-параметрами / М. В. Бодунов // Психофизиологические исследования интеллектуальной саморегуляции и активности. – М. : Наука, 1980. – 206 с.
89. Болтунов А. П. Метод анкеты в педагогическом и психологическом исследовании / А. П. Болтунов. – М. : В.В. Думнов, 1923. – 93 с.
90. Большакова В. В. Экспериментальное изучение психологии школьников в трудах А. П. Нечаева / В. В. Большакова // История становления и развития экспериментально-психологических исследований в России / под ред. Б. Ф. Ломова и др. – М. : Наука, 1990. – С. 189–199.
91. Большая советская энциклопедия : в 30 т. / гл. ред. А. М. Прохоров. – 3-е изд. – М. : Сов. энциклопедия, 1969–1978. – Т. 7. – 1972. – 608 с.
92. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Большая российская энциклопедия ; СПб. : Норинт, 2000. – 1456 с.
93. Бондар В. І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів / В. І. Бондар. – К. : Вересень, 1996. – 129 с.
94. Бондаревская Е. В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 12–17.
95. Бонфельд М.Ш. Введение в музыкознание: учеб. пособ. для вузов. / М.Ш. Бонфельд. – М.: Владос, 2001. – 268с.
96. Бордовская Н. В. Диалектика педагогического исследования. Логико-методологические проблемы : монография / Н. В. Бордовская. – СПб. : РХГИ, 2001. – 346с.
97. Бордовская Н. В. Психология и педагогика : учебник для вузов / Н. В. Бордовская. – СПб. : Питер, 2014. – 624 с.

98. Бордовский Т. А. Управление качеством образовательного процесса : монография / Т. А. Бордовский, А. А. Нестеров, С. Ю. Трапицын. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – 359 с.
99. Борев Ю. Б. Эстетика / Ю. Б. Борев. – 4-е изд., доп. – М. : Высшая школа, 2002. – 511 с.
100. Борытко Н. М. Диагностическая деятельность педагога : учеб пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Н. М. Борытко ; под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – М. : Академия, 2006. – 288 с.
101. Боулдинг К. Общая теория систем – скелет науки / К. Боулдинг // Исследования по общей теории систем. – М. : Прогресс, 1969. – С. 79–90.
102. Бочкарев Л. Л. Психологические аспекты публичного выступления музыканта-исполнителя / Л. Л. Бочкарев // Вопросы психологии. – 1975. – № 1. – С. 68–79.
103. Бочкарев Л. Л. Психология музыкальной деятельности / Л. Л. Бочкарев. – М. : «Институт психологии РАН», 1997. – 267 с.
104. Брушлинский А. В. Андеграунд диамата / А. В. Брушлинский // Проблема субъекта в психологической науке / под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Володиковой, В. Н. Дружинина. – М. : Академический проект, 2000. – С. 7–13.
105. Брушлинский А. В. О критериях субъекта / А. В. Брушлинский // Психология индивидуального и группового субъекта / под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Володиковой. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – С. 9–34.
106. Брюханова Н. Підходи до розуміння компетентності та компетенції в освіті / Н. Брюханова // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2007. – № 4. – С. 40–50.
107. Буданова Л. Г. Тестування як оптимальна форму діагностики навчальних досягнень студентів у процесі вивчення іноземних мов / Л. Г. Буданова, Л. А. Торяник. – Режим доступу : [http://www.nbu.gov.ua/old\\_jrn/Soc\\_Gum/Pfto/2011\\_14/files/P1411\\_51.pdf](http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Pfto/2011_14/files/P1411_51.pdf)

108. Булах І. Є. Комп'ютерна діагностика навчальної успішності / І. Є. Булах. – К.: ЦМК МОЗ України, 1995. – 221с.
109. Булах І. Є. Створюємо якісний тест / І. Є. Булах, М. Р. Мруга. / – К.: Майстер-клас, 2006. – 160 с.
110. Бурлачук Л. Ф. Психодіагностика личности / Л. Ф. Бурлачук. –К. : Здоровье, 1989.– 168 с.
111. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психодіагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – К. : Наукова думка, 1989. – 528 с.
112. Бутенко Н. Ю. Сучасна вища освіта України: проблеми поєднання традиційного та інноваційного / Н. Ю. Бутенко // Вища освіта України. – 2006. – № 3, додаток. – Т. 2. – С. 53–59.
113. Бухвалов В. А. Педагогическая экспертиза школы / В. А. Бухвалов, Я. Г. Плинер. – М. : Педагогический поиск, 2000. – С. 114–121.
114. Бычкова И. М. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и личностной тревожности у студентов-музыкантов / И. М. Бычкова // Современные проблемы психологии развития и образования человека : сборник материалов международной конференции : в 2 Т. Т. 2 / ЛГУ им. А.С. Пушкина. – СПб. : ЛГУ, 2010. – С. 13–16.
115. Вайс К. Г. Оцінювання: методи дослідження програм і політики / К. Г. Вайс. – К. : Видавництво Соломії Павличко «Основи», 2000. – 601 с.
116. Валіт Е. А. Музична компетентність учителя музики як основа його педагогічної діяльності / Е. А. Валіт // Проблеми сучасної педагогічної освіти. – сер. Педагогіка і психологія. – вип.18. – ч.2. – Ялта : РВВ КГУ, 2009. – 300с.
117. Вальтер Б. О музыке и музицировании / Бруно Вальтер // Исполнительское искусство зарубежных стран. – 1962. – Вып. 1. – С. 56–72.
118. Василенко В. Х. Врачебный прогноз : лекции / В. Х Василенко. – Душанбе : Дониш, 1982. – 105 с.
119. Величко О. Г. Якість освіти – проблеми й перспективи / О. Г. Величко, С. Й. Пинчук, С. Т. Пліскановський // Проблеми освіти : наук.-метод. збірник. – Вип. 34. – К. : Наук.-метод. центр вищої освіти, 2003.– 341 с.

120. Вестник международных организаций. Образование, наука, новая экономика / Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». – 2006. – № 1. – 66 с.
121. Ветлугина Н.А. Музыкальное развитие ребёнка [Текст] / Надежда Ветлугина. – М.: Музыка, 1967. – 210 с.
122. Ветров С. Тип навчання – інноваційний : шлях до побудови особистісно орієнтованої системи безперервної освіти / С. Ветров // Вища освіта України. – 2001. – № 2. – С. 50–57.
123. Вильман О. Дидактика как история образования в ее отношениях к социологии и истории образования : в 2 т. Т. 1./ О. Вильман ; пер. А. Дружинина. – М. : Типогр. Г. Лисснера и А. Гешела, 1908. – 471 с.
124. Винограй Э. Г. Основы общей теории систем / Э. Г. Винограй. – Кемерово : КемТИПП, 1993.– 339 с.
125. Витцлак Г. Принцип деятельности в психодиагностике и его применение для развития психодиагностического метода / Г. Витцлак // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 39–45.
126. Вишнякова С. М. Профессиональное образование : словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. – М. : НМЦСПО, 1999. – 538 с.
127. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посібник / за ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль : Навчальна книга. Богдан, 2004. – 384 с.
128. Вікторов В. Основні критерії та показники якості освіти / В. Вікторов // Вища освіта України. – 2006. – № 1. – С. 54–59.
129. Вікторов В. Г. Проблема управління якістю освіти : соціально-філософський аналіз / В. Г. Вікторов // Вища освіта України. – 2005. – № 4. – С. 16–24.
130. Вікторова М. В. Музична компетентність майбутнього вчителя музики як наукова проблема / М. В. Вікторова // Педагогіка вищої та середньої школи. – 2011. – № 33. – С. 58–62.

131. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : методичний посібник для студентів магістратури / С. С. Вітвицька . – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
132. Внутришкольное управление / [под ред. А. М. Моисеева]. – М. : Педагогическое общество России, 1998. – 122с.
133. Возрастная и педагогическая психология : учебник для студентов / В. В. Давыдов, Т. В. Драгунова, Л. Б. Ительсон и др. ; под ред. А. В. Петровского. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Просвещение, 1979. – 288 с.
134. Войтко В. И., Гильбух Ю. З. Школьная психодиагностика: достижения и перспективы / В. И. Войтко, Ю. З. Гильбух. – К. : Радянська школа, 1980. – 48 с.
135. Волкова В.А. Диагностика професійної діяльності студентів до педагогічної діяльності / В. А. Волкова, О. О. Хромишева // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету : зб. наукових праць. – С. 7–11. Режим доступу : [http://lib.mdpu.org.ua/nvsp/articles/2010/43\\_05.pdf](http://lib.mdpu.org.ua/nvsp/articles/2010/43_05.pdf)
136. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навчальний посібник / Н. П. Волкова. – К. : Академія, 2006. – 256 с.
137. Волошко Л. Б. Професійна компетентність студентів як предмет психолого-педагогічного аналізу /Л. Б. Волошко // Наука і сучасність : зб. наук. праць Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Т. 48. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. — С. 22–32.
138. Вопросы практической психодиагностики и консультирования в вузе / под ред. Н. Н. Обозова. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. – 151 с.
139. Вопросы фортепианного исполнительства. Очерки. Статьи. Воспоминания. Вып. 1.– М. : Музыка, 1965. – 248 с.
140. Воробьева Е. И. Диагностика как вид познавательной деятельности : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. филос. наук : спец. 09.00.04 «Эстетика» / Е. И. Воробьева. – Воронеж, 1975. – 15 с.
141. Воронина Т. О камерном музицировании и становлении исполнителя / Т. Воронина // О мастерстве ансамблиста : сб. науч. трудов / отв. ред. Т. А. Воронина ; науч. ред. И. М. Тайманов. – Л. : ЛОЛГК, 1986. – С. 6–21.



142. Всемирный доклад по мониторингу ОДВ. Образование для всех – императив качества. 2005 г. [Электронный документ].– Режим доступа : <http://ciced.ru/resources/library/index>.
143. Вульфов Б. З. Педагогика / Б. З. Вульфов, П. И. Пидкасистый. – М. : Высшее образование, 2007. – 430 с.
144. Выготский Л. С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства / Л. С. Выготский // Выготский Л. С. Собр. соч. : в 6 т. – Т. 5. – М. : Педагогика, 1984.– С. 257–321.
145. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский ; общ. ред. В. В. Иванова, коммент. Л. С. Выготского и В. В. Иванова, вступ. стат. А. Н. Леоньева. – 3-е изд. – М. : Искусство, 1986. – 573 с.
146. Гаврілова Л. Г. Використання освітнього веб-сайту «мультимедійні технології в музичній освіті» у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів музики / Л. Г. Гаврілова // Інформаційні технології і засоби навчання. Т. 42. – 2014. — № 4. – С. 131–139.
147. Гайда В. К. Психологическое тестирование : учебное пособие / В. К. Гайда, В. П. Захаров. – Л. : ЛГУ, 1982.– 101 с.
148. Гайнутдинов Р. М. Организационная культура как средство повышения результативности и качества деятельности учреждений дополнительного образования детей / Р. М. Гайнутдинов // Проблема результата и качества образования детей : матер. научно-практ. конф. (Ярославль, 3-5 июня 1997 г.). – Ярославль : ЯОЦДиЮ, 1997. – С. 15–17.
149. Гаккель Л. Е. Ансамбль / Л. Е. Гаккель // Муз. энциклопедия : в 6 т. / гл. ред. Ю. В. Келдыш. – Т. 1. – М. : Сов. энциклопедия, 1973. – С. 170–171.
150. Гальперин П. Я. О психологических основах программированного обучения / П. Я. Гальперин // Новые исследования в педагогических науках. – 1965. – Вып. IV. – С. 122 –151.
151. Гарашкина Н. Диагностика профессиональной компетентности / Н. Гарашкина // Соц. педагогика. – 2003. – № 4. – С. 34–41.

152. Гац Г. О. Педагогічна діагностика у процесі навчання фізичної культури учнів загальноосвітніх навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд.пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (фізична культура, основи здоров'я)» / Г. О. Гац. – Луцьк, 2011. – 22 с.
153. Гвинерия Т. А. Место и значение фортепианных произведений для левой руки в развитии пианистического искусства: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. искусствоведения : спец. 17.00.02 «Эстетика» / Т. А. Гвинерия. – Тбилиси, 1989. – 25 с.
154. Гегель Г.Ф. Характер содержания в музыке [Текст] : в 4 т.Т. 3 : Эстетика / Г. Гегель.–М.: Искусство, 1971. – 312 с.
155. Герсамя И. Е. К проблеме психологии творчества певца : монография / И. Е. Герсамя. – Тбилиси : Мецнеиреба, 1985. – 140 с.
156. Гершунский Б. С. Образование как религия третьего тысячелетия: гармония знания и веры / Б. С. Гершунский. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 128 с.
157. Гершунский Б. С. Методологическое знание в педагогике / Б. С. Гершунский, Н. Д. Никандров. –М. : Знание, 1986. – 244с.
158. Гильбух Ю. З. Актуальные проблемы валидации психологических тестов / Ю. З. Гильбух // Вопросы психологии. – 1978. – № 5.– С. 108-118
159. Гильбух Ю. З. Надежность психологических тестов и пути ее повышения / Ю. З. Гильбух // Вопросы психологии. – 1979. – № 3.– С. 96-105
160. Гильбух Ю. З. Психодиагностика в школе / Ю. З. Гильбух. – М. : Знание, 1989. – 80 с.
161. Гиляревский С. А. О диагностике / С. А. Гиляревский. – М. : Медгиз, 1953. – 118 с.
162. Гинецинский В. И. Основы теоретической педагогики / В. И. Гинецинский. – СПб. : Изд-во СПбУ, 1992.–151 с.
163. Гировский Е. Ф. К вопросу об эффективности методов обучения игре на фортепиано / Е. Ф. Гировский // Вопросы музыкальной педагогики. – 1979. – № 1. – С. 29–37.

164. Глазычев В. Л. Драма реконструкции образовательных систем / В. Л. Глазычев // Вопросы образования. – 2005. – № 1. – С. 45–54.
165. Гличев А. В. Качество, эффективность, нравственность: монография / А. В. Гличев. – М. : Инфо, 2011. – 248 с.
166. Гнезділова К. М. Шляхи оцінювання якості вищої освіти / К. М. Гнезділова // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку : е-журнал. – 2009 – Вип. 2. – С. 33-37. – Режим доступу :[http://intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog\\_editions\\_e-magazine\\_pedagogical\\_science\\_arhiv\\_pn\\_n2\\_2009\\_st\\_13/](http://intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n2_2009_st_13/)
167. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду / М. С. Головань // Вища освіта України. – 2008. – № 3. – С. 23–30.
168. Головей Л. А. Практикум по возрастной психологии /Л. А. Головей ; под ред. Е. Ф. Рыбалко. – СПб. : Речь, 2001. – 184 с.
169. Головин С. Ю. Словарь практического психолога / С. Ю. Головин. – Минск : Харвест, 1997. – 150 с.
170. Голубев Н. К. Введение в диагностику воспитания / Н. К. Голубев, Б. П. Битинас. – М. : Педагогика, 1989. – 160 с.
171. Голубев Н. К. Диагностика и прогнозирование воспитательного процесса / Н. К. Голубев. – Л. : ЛГПИ, 1988. – 156 с.
172. Голубев Н. К. Измерение и прогнозирование в педагогической диагностике / Н. К. Голубев.– Л. : ЛГУ, 1986. – 95 с.
173. Голубев Н.К. Методология и методы социально-педагогической диагностики /Н.К. Голубев. – СПб.: КультИнформПресс, 2001. – 188с.
174. Голубенко О. Національна рамка кваліфікації у контексті європейських перетворень освітнього простору / О. Голубенко, Т. Морозова // Вища школа. – 2009. – № 3. – С. 44–56.
175. Голубничий Г. К. Диагностика абстрактного и конкретного в медицинской диагностике как специфической форме познания : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. филол. наук : спец. 09.00.04 «Эстетика» / Г. К. Голубничий. – К., 1979.– 163 с.

176. Гоноболин Ф. Н. О некоторых психических качествах личности учителя / Ф. Н. Гоноболин // Вопросы психологии. – 1975. – № 1. – С. 23–26.
177. Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення / С. У. Гончаренко. – Рівне : Волинські обереги, 2012. – 192 с.
178. Гопкінз Д. Оцінювання для розвитку школи / Д. Гопкінз ; пер. з англ. Г. Вець. – Львів : Літопис, 2003. – С. 25–35.
179. Горлинский В. И. Модернизация системы музыкального воспитания и образования : актуальные проблемы переходного периода / В. И. Горлинский. – М. : МГИМ им. А. Г. Шнитке , 1999. – 333 с.
180. Горшкова В. В. Межсубъектные отношения в педагогическом процессе : автореф. дис. на соискание учен. степени докт. пед. наук : спец. 17.00.02 «Естетика» / В. В. Горшкова. – СПб, 1993. – 37 с.
181. Гофман Й. Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре / Й. Гофман. – М.: Классика XXI, 2010. – 192 с.
182. Грановский Т. Н. Лекции по истории средневековья / Т. М. Грановский ; сост. С. А. Асиновская ; отв. ред. Е. В. Гутнова, С. С. Дмитриев – М. : Наука, 1986. – 427 с.
183. Гребенюк О. С. Педагогика индивидуальности / О. С. Гребенюк. – Калининград : КГУ, 1995. – 561 с.
184. Гребенюк О. С. Общие основы педагогики : учебник / О. С. Гребенюк, М. И. Рожков. – М. : Владос-Пресс, 2003. – 160 с.
185. Гребенюк Т.Б. Дидактика и педагогическая психология: учеб. пособ. для студ. пед. фак-та / Т. Б. Гребенюк. – Калининград, из-во Калинингр. ун-та, 1996. – 39 с.
186. Гринкевич С. С. Стан молодіжної зайнятості в Україні. / С. С. Гринкевич, М. Т. Мазурська. – Науковий вісник НЛТУ України. – 2006. – Вип. 16.3. – С. 239–241.
187. Гриньова В. Н. Професіоналізм сучасного фахівця. Суть професіоналізму фахівця та його компетенція / В. Н. Гриньова // Педагогіка : баз. підручник для студ. вищ. навч. закладів III-IV рівнів акредитації / за ред. І. Ф. Прокопенко ; авт.

кол.: В. Н. Гриньова, С. Т. Золотухіна, О. В. Попова та ін. – Харків : Фоліо, 2015. – С. 389–414.

188. Гриньова В. Н. Модернізація національної освіти на засадах компетентнісного підходу : сутність і поняттєво-термінологічний апарат / В. Гриньова // Рідна школа : зб. наук. праць – № 4 (1036). – Київ, 2016. – С.20-26.

189. Гриньова В.Н. Технологічний підхід в освіті/ В. Гриньова // Вища і середня школа в умовах сучасних викликів : міжнар. наук.-практ. конф. / за ред.Т. В. Рогової / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Харків : Смугаста типографія, 2016. – С.35-38.

190. Гришанов Л. К. Социологические проблемы адаптации студентов младших курсов / Л. К. Гришанов, В. Д. Цуркан // Психолого-педагогические аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе : сб. науч. трудов. – Кишинев : Штиинца, 1990. – С. 29–41.

191. Гуральник Н. П. Науково-педагогічна школа піаністів у теорії та практиці музичної освіти та виховання : навч.-метод. посібник / Н. П. Гуральник. – Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. – 276 с.

192. Гуревич К. М. Принцип коррекционности в методиках психологической диагностики / К. М. Гуревич // Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психодиагностических методик. – М.: АПН СССР, 1988. – С. 4–18.

193. Гутник И. Ю. Педагогическая диагностика образованности школьников : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика» / И. Ю. Гутник. – СПб., 1997. – 17 с.

194. Давыдов Ю. С. Болонский процесс и новые реформы российского образования / Ю. С. Давыдов // Педагогика. – 2005. – № 7. – С. 3–11.

195. Дакарские рамки действий. Образование для всех: выполнение наших коллективных обязательств [Электронный ресурс] : Всемирный форум по образованию (Дакар, 26-28 апреля 2000 г.). – Режим доступа : <http://unesdoc.unesco.org/images/>

196. Делор Ж. Образование: сокрытое сокровище : доклад Международной комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО [Электронный ресурс] / Ж. Делор. – Режим доступа : <http://www.humanities.edu.ru>.
197. Демичев В. А. О месте диагноза в духовном освоении действительности / В. А. Демичев // Логико-гносеологические и методологические основы проблемы диагноза / АН СССР ; Ин-т философии ; Моск. мед. ин-т. ; отв. ред. В. С. Тюхтин – М. : Знание, 1986. – С. 121–123.
198. Демченко О. М. Педагогічна діагностика як засіб оптимізації самостійної навчальної діяльності студентів медичних коледжів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед.наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / О. М. Демченко. – Харків, 2008. – 23 с.
199. Деятельность: теории, методология, проблемы (Над чем работают, о чем спорят философы). – М. : Политиздат, 1990. – 366 с.
200. Джуран Дж. Качество в истории цивилизации. Эволюция, тенденции и перспективы управления качеством / Дж. Джуран. – М. : Стандарты и Качество, 2004. – 886 с.
201. Джуринский А. Н. Зарубежная школа: история и современность / А. Н. Джуринский. – М. : Просвещение, 1993. – 191 с.
202. Дзегеленок И. И. Направления информатизации в управлении качеством образования / И. И. Дзегеленок, Н. А. Селезнева // Материалы Всероссийской школы-семинара «Информационные технологии в управлении качеством образования и развитии образовательного пространства» / под общ. ред. Н. А. Селезневой, И. И. Дзегеленка. – М. : Исслед. центр качества подготовки специалиста, 2000. – 30 с.
203. Дзюбенко Ю. В. Особливості технологічного підходу до навчального процесу у вищій школі як провідного засобу його оптимізації / Ю. В. Дзюбенко, Л. В. Олійник // Вісник національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут» : Філософія. Психологія. Педагогіка. – 08/2007. – № 3. – Ч. 2. – С. 138–147.

204. Диагностика профессиональных и познавательных способностей : сб. науч. тр. / отв. ред. В. Д. Шадриков, В.Н. Дружинин. – М.: ИПАН, 1988. – 261 с.
205. Диагностика способностей и личностных черт учащихся в учебной деятельности / ред. В. Д. Шадриков. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 1989. – 218 с.
206. Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога / под ред. И. В. Дубровиной. – М. : Изд-во АПН СССР, 1987. – 178с.
207. Диоген Лаэртский. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов / Диоген Лаэртский ; пер. с древнегреч. М. Л. Гаспарова. – М. : Мысль, 1998. – 571 с.
208. Дистервег А. Избранные педагогические произведения / А. Дистервег. – М. : Учпедгиз, 1956. – 314 с.
209. Діагностика професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва : зб. тестів / за заг. ред. проф. Т. А. Смирнової. – Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2012. – 240 с.
210. Дмитренко П. В. Принципи управління якістю освіти [Електронний ресурс] / П. В. Дмитренко. – Режим доступу: [http://gnpu.edu.ua/files/VIDANNIY/Visnik\\_19/V19\\_3\\_9.pdf](http://gnpu.edu.ua/files/VIDANNIY/Visnik_19/V19_3_9.pdf) 4.
211. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 1999. – 368 с.
212. Дружинин В. Н. Экспериментальная психология / В. Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 2000. – 340 с.
213. ДСТУ ISO 9000-2001 Системи управління якістю. Основні положення та словник [Электронний ресурс]. – Режим доступу : [guds.gov.ua/sub/data/](http://guds.gov.ua/sub/data/).
214. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : монографія / О. А. Дубасенюк, Т. В. Семенюк, О. Є. Антонова. – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. – 193 с.
215. Дуброва С. Ключові компетентності як складова професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов [Електронний ресурс] / С. Дуброва // II Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. «Компетентнісний підхід у системі неперервної професійної освіти». – Режим доступа : <http://konfer-phdpu.at.ua/>.

216. Дубровина И. В. Положение о школьной психологической службе / И. В. Дубровина, А. М. Прихожан // Вопросы психологии. – 1985. – № 2. – С. 13-17.
217. Дьяченко М. И. Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Университетское, 1993. – 367 с.
218. Дэвид Д. Большой толковый социологический словарь : в 2 т. Т. 2. / Д. Дэвид, Дж. Джерри. – М. : АСТ, Вече, 1999. – 528 с.
219. Енциклопедія освіти / АПН України ; [гол. ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
220. Ержемский Г. Л. Психология дирижирования: Некоторые вопросы исполнительства и творческого воздействия дирижёра с музыкальным коллективом / Г. Л. Ержемский. – М. : Музыка, 1988. – 80 с.
221. Євтух М. Б. Інноваційні методи оцінювання навчальних досягнень : монографія / М. Б. Євтух, Е. В. Лузік, Л. М. Дибкова. – К. : КНЕУ, 2010. – 248 с.
222. Єльнікова Г. В. Основи адаптивного управління : курс лекцій / Г. В. Єльнікова. – К. : ЦППО АПН України, 2003. – 133 с.
223. Журавський В. С. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти / В. С. Журавський, М. З. Згуровський. – К. : Політехніка, 2003. – 200 с.
224. Забродин Ю. М. Проблемы разработки практической психологии / Ю. М. Забродин // Психологический журнал. – 1980. – Т. 1. – № 2. – С. 6-18.
225. Зав'ялова О. К. Ансамблеве мислення Бетховена. I соната для фортепіано та віолончелі N 4, op. 102 N 1 / О. К. Зав'ялова // Культура України. Мистецтвознавство. Вип. 6.: зб. наук. праць. – Харків : ХДАК, 2000. – С. 181–192.
226. Завалко К. В. Педагогічна інноватика в теорії та практиці музичної освіти : монографія / К. В. Завалко. – Черкаси : Черкаський ЦНП, 2013. – 520 с.
227. Завалко К. В. Формування готовності майбутнього вчителя музики до інноваційної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.02 «Педагогіка» / К. В. Завалко. – К., 2013. – 39 с.
228. Загвязинский В. И. Исследовательская деятельность педагога / В. И. Загвязинский. – М. : АCADEMIA, 2006. – 176 с.



229. Загвязинский В. И. Теория обучения: современная интерпретация / В. И. Загвязинский. – М. : Академия, 2004. – 192 с.
230. Загрекова Л. В. Диагностика педагогических систем: проблемы и их решение / Л. В. Загрекова // Диагностика функционирования педагогической системы высшей школы : материалы научно-практической конференции. Ч. 1. – Н. Новгород : Изд-во НГТТУ. 1998. – 63 с.
231. Зайчук В. Управління якістю освіти як складова державної освітньої політики / В. О. Зайчук // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 1. – С. 56–78.
232. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. № 1556-VII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
233. Закон України «Про освіту» від 23 травня 1991 р. № 1060-XII // ВВРУРСР. – 1991. – № 34. – С. 451.
234. Захарченко В. М. Національна рамка кваліфікацій: на шляху впровадження [Електронний ресурс] / В. М. Захарченко // [www.tempus.org.ua/uk/korysna...qa.../download.html](http://www.tempus.org.ua/uk/korysna...qa.../download.html).
235. Заярна Н. М. Проблеми працевлаштування молоді в Україні та шляхи їхнього вирішення / Н. М. Заярна, О. Я. Паньків // Науковий вісник НЛТУ України. – 2010. – Вип. 20.9. – С. 150–153.
236. Згуровський М. Технічна освіта в мінливому світі / М. Згуровський // Вища освіта України. – 2002. – № 1. – С. 7–12.
237. Зеер Э. Ф. Личностно-развивающее профессиональное образование / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург : Рос. гос. проф-пед. ун-т, 2006. – 170 с.
238. Зеер Э. Ф. Психология личностно-ориентированного профессионального образования / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург : Изд-во Уральского гос. проф-пед. ун-та, 2000. – 258 с.
239. Зимняя И. А. Единая социально-профессиональная компетентность выпускника университета: понятие, подходы к формированию и оценке / И. А. Зимняя. – М. : Государственный технологический университет «Московский институт стали и сплавов», 2008. – С.44.

240. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
241. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе подходов к проблемам образования? / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 12–17.
242. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. для вузов. / И. А. Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М. : Логос, 2000. – 384 с.
243. Зинченко В. П. Образование. Мышление. Культура. Новое педагогическое мышление / В. П. Зинченко. – М. : Педагогика, 1989. – 278 с.
244. Зинькевич Е. С. Музична критика. Теорія та методика : навч. посібник / Е. С. Зинькевич. – Чернівці : Книга XXI, 2007. – 364 с.
245. Зінковський Ю. Стандартизація освіти як імператив реформування вищої школи / Ю. Зінковський // Вища школа. – 2010. – № 1. – С. 24–30.
246. Золотарёва А. В. Проблема оценивания и отслеживания результата деятельности учреждения дополнительного образования детей / А. В. Золотарёва // Проблема результата и качества деятельности учреждений дополнительного образования детей : материалы научно-практ. конф. – Ярославль, 1997. – С. 52–54.
247. Зуброва О.А. Діагностика сформованості професійних особистісних якостей майбутніх учителів-філологів / О. А. Зуброва // Педагогічний альманах 2009. – Вип. 4. – С.130-137. – Режим доступу : [http://www.nbuv.gov.ua/old\\_jrn/soc\\_gum/pedalm/texts/2009\\_4/020.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/soc_gum/pedalm/texts/2009_4/020.pdf)
248. Зязюн І. А. Естетичні засади розвитку особистості / І. А. Зязюн // Мистецтво у розвитку особистості : монографія ; ред., передмова та післямова Н. Г. Ничкало. – Чернівці : Зелена Буковина, 2006. – С. 14–36.
249. Зязюн І. А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в системі неперервної професійної освіти / І. А. Зязюн // Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз : монографія / В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень та ін. ; за ред. В. Г. Кременя. – К. : Наукова думка, 2003. – 853 с.

250. Иванова Г. П. Критериальная база современного воспитания [Электронный ресурс] / Г. П. Иванова. – Режим доступа: <http://web-local.rudn.ru/web-local/prep/rj/index.php?id=368&p=12673>.
251. Ильин В. С. Формирование личности школьника (целостный процесс) / В. С. Ильин. – М. : Педагогика, 1984. – 144 с.
252. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология / Е. П. Ильин. – СПб : Питер, 2001. – 464 с.
253. Ильина Т. А. Структурно-системный подход к организации обучения. Вып. 1. / Т. А. Ильина. – М. : Знание, 1972. — 72 с.
254. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / К. Ингенкамп; [пер. с нем. М. Н. Рассказова]. – М. : Педагогика, 1991. – 240 с.
255. История педагогической технологии / сборник научных трудов НИИ ТИИП АПН РСФСР/ под ред. М. Г. Плоховой, Ф. А. Фрадкина. – М. : АПН РСФСР, 1992. – 256 с.
256. Ительсон Л. Б. Учебная деятельность, ее источники, структура и условия / Л. Б. Ительсон // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946-1980 гг./ под ред. И. И. Ильясова, В. Я. Ляудис. – М. : Изд-во МГУ им. М. В. Ломоносова, 1981. – С. 73–79.
257. Каган В. И. Оптимизация процесса обучения в высшей школе / В. И. Каган, Н. А. Сычеников. – М. : Высшая школа, 1987. – 259 с.
258. Каган М. С. Морфология искусства: Историко-теоретическое исследование внутреннего строения мира искусств / М. С. Каган. – М. : Искусство, 1972. – 440 с.
259. Каган М. С. Философская теория ценностей / М. С. Каган. – СПб. : ТОО ТК «Петрополис», 1997. – 205 с.
260. Казурова А. С. Проблемы государственных образовательных стандартов высшего профессионального музыкального образования: опыт и перспективы / А. С. Казурова. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 93 с.
261. Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости / З. И. Калмыкова. – М. : Педагогика, 1981. – 200 с.

262. Калюжна Т. Основні напрями розвитку вищої освіти України у ХХІ столітті / Т. Калюжна // Вища освіта України. – Додаток 3. – Т. 4 –2006. – С. 106–114.
263. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М. : Педагогика, 1990. – 144 с.
264. Кант И. Критика способности суждения / И.Кант ; пер с нем.– М. : Искусство, 1994.–367 с.
265. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Каптерев. – М. : Педагогика, 1982. – 704 с.
266. Капустин Н. П. Педагогические технологии адаптивной школе : учеб. пособ. для студентов высш. пед. учеб. заведений / Н. П. Капустин. – М. : Академия, 1999. – 216 с.
267. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 45 –57.
268. Карпова Г. Ф. Теория и методика диагностики неуспеваемости школьников.– Ростов-на-Дону : Изд-во Ростовского гос. пед. ун-та, 1994. – 280 с.
269. Касаев К. С. Системный подход к сложным техническим объектам / К. С. Касаев, Г. А. Полтавец, В. В. Булавкин и др. // Новые наукоёмкие технологии в технике : энциклопедия. Т.10. – М. : АО НИИ «Энцитех», 1997. – 452 с.
270. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования / под ред. М. Н. Скаткина, В. В. Краевского. – М. : Педагогика, 1978. – 208 с.
271. Квалиметрический подход к определению качества управления образовательным учреждением / Э. В. Литвиненко // Педагогика. – 2004. – № 10. – С. 42–47.
272. Квалиметрия – наука об измерении качества продукции / Г. Г. Азгальдов , А. В. Гличев, З. Н. Крапивенский и др. // Стандарты и качество. – 1968. – № 1. – С. 8–16.
273. Кірсанов В. В. Психолого-педагогічна діагностика : підручник / В. В. Кірсанов. – К. : Альтерпрес, 2002.– 512 с.
274. Кларин М. В. Развитие «педагогической технологии» и проблемы теории обучения / М. В. Кларин // Советская педагогика. – 1984. – № 4. – С. 117–122.

275. Кларин М. В. Технология обучения: идеал и реальность / М. В. Кларин. – Рига : Эксперимент, 1999. – 180 с.
276. Клаус Г. Введение в дифференциальную психологию учения / [под ред. И. В. Равич-Щербо ; пер. с нем.]. – М. : Педагогика, 1987. – 176 с.
277. Климов Е. А. Пути в профессионализм / Е. А. Климов. – М. : Московский психолого-социальный институт ; Флинта, 2003. – 320 с.
278. Климова Е. А. Контроль знаний, умений и навыков учащихся / Е. А. Климова // Проблема результата и качества деятельности учреждений дополнительного образования детей : материалы научно-практ. конф., (Ярославль, 3-5 июня 1997 г.). – Ярославль : ЯОЦДиЮ, 1997. – С. 54–56.
279. Коваленко І.Г. Методика формування професійно-особистісних якостей майбутніх учителів музики в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін : дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / І. Г. Коваленко ; Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2008. – 28с.
280. Коваленко Н. В. О стандартах и качестве обучения в высшей школе / Н. В. Коваленко, А. В. Онюшкина // Тенденції та перспективи сучасної університетської освіти : зб. матер. н.-метод. конф. Дон. нац. ун-ту, 12 апр. 2006. – Донецьк : ТОВ «Юго-Восток, Лтд», 2006. – С.45–47.
281. Коваль К. Змістові складники поняття «якість освіти» [Електронний ресурс] / К.С.Коваль // Педагогіка та психологія: зб. наук. пр. Вип. 39. / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. с. Сковороди. – Харків : Курсор, 2011. – С. 37–41. – Режим доступу: [http://irbisnbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv](http://irbisnbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv).
282. Коджаспирова Г. М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах / Г. М. Коджаспирова. – М.: Айрис-пресс, 2006. – 256с.
283. Коджаспирова Г. М. Педагогическая антропология / Г. М. Коджаспирова. – М. : Гардарика, 2005. – 287 с.
284. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. учеб. завед. / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – 2-е изд-е, стер. – М. : Академия, 2005. – 176 с.

285. Козир А. В. Професійна майстерність учителя музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти : монографія / А. В. Козир. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. – 378 с.
286. Козирева В. А. Компетентностный подход в педагогическом образовании / В. А. Козирева, П. Ф. Радионова. – М. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. – 392 с.
287. Колгатін О. Г. Теоретико-методичні засади проектування комп'ютерно орієнтованої системи педагогічної діагностики майбутніх учителів природничо-математичних спеціальностей : автореф. дис. ... доктора пед. наук : 13.00.10 / О. Г. Колгатін ; Ін-т інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України. – Київ, 2011. – 39с.
288. Колгатін О. Г. Педагогічна діагностика та інформаційно-комунікаційні технології : монографія / О. Г. Колгатін. – Харків : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди , 2009. – 320 с.
289. Колесников Л. Ф. Эффективность образования / Л. Ф. Колесников. – М. : Педагогика, 1991. – 269 с.
290. Колесникова И. А. Природа гуманитарного знания и его миссия в современном обществе / И. А. Колесникова // Социальные и гуманитарные знания. – 2001. – № 3. – С. 33-41.
291. Колпачева О. Ю. Гуманизация и личностно развивающие технологии образования / О. Ю. Колпачева, Н. Г. Сикорская // Педагогика. – 2006. – № 9. – С. 121–124.
292. Колызаева Н. Г. Формирование адаптивных характеристик личности у студентов на начальном периоде обучения : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. псих. наук : спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / Н. Г. Колызаева. – Л., 1989. – 15 с.
293. Колышева Т. А. Подготовка учителя музыки к профессиональной рефлексии в системе высшего педагогического образования : учеб. пособие / Т. А. Колышева ; под ред. Э. Б. Абдуллина. – М. : Просвещение, 1997. – 234 с.

294. Коменский Я. А. Всеобщий совет об исправлении дел человеческих / Я. А. Коменский. // Коменский Я. А. Избр. пед. соч. : в 2 т. Т. 2 – М. : Педагогика, 1982. – С. 285–469.
295. Коменский Я. А. Материнская школа / Я. А. Коменский. // Коменский Я. А. Избр. пед. соч. : в 2 т. Т. 1. – М. : Педагогика, 1982. – С. 201 –241.
296. Конопкин О. А. Связь учебной успеваемости студентов с индивидуально-типологическими особенностями их саморегуляции / О. А. Конопкин, Г. С. Прыгин // Вопросы психологии. – 1998. – № 3. – С. 22 –24.
297. Концепция управления качеством образования : монография / под ред. Е. К. Афиногенова. – Саратов : Изд-во Сарат. пед. інст.-та, 2005 – 184 с.
298. Коротаева Е. В. Качество подготовки будущего педагога / Е. В. Коротаева // Педагогика. – 2006. – № 9. – С. 61–67.
299. Коротков Э. М. Управление качеством образования : учеб. пособие для вузов / Э. М. Коротков. – М. : Академический проект, 2006. – 320 с.
300. Корсак К. В. Соціально-філософський аналіз тенденцій розвитку тріади «людина – суспільство – освіта» на початку ХХІ століття : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філософ. наук : спец. 09.00.10 «Філософія освіти» / К. В. Корсак. – К., 2006. – 36 с.
301. Корсак К. В. Якість педагогічних вимірювань: нерозв'язана проблема /К. В. Корсак // Освіта і управління. – 1999. – № 3. – С. 121–130.
302. Корч И. Диагностика как специфический вид познания: гносеологические аспекты : дис. ... канд. философских наук : 09.00.01 / И. Корч. – М., 1991. – 208 с.
303. Косенко П. Б. Методика особистісно орієнтованого навчання гри на музичному інструменті майбутнього вчителя музики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 ; Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2009. – 28с.
304. Коссов Б. Б. Актуальные проблемы и перспективы развития психодиагностики / Б. Б. Коссов // Психологический журнал. – 1985. – Т. 6. – № 4. – С. 12–24.
305. Котова И. Б. Психология личности в России. Столетие развития : монография / И. Б. Котова. – Ростов-на-Дону : Изд-во Ростовского пед. ун-та, 1994. – 320 с.

306. Кравець М. С. Культурологія : навч. посібник / М. С. Кравець, О. М. Семашко, В. М. Піча та ін. Львів, 2003. – С. 65–85.
307. Краевский В. В. Методология педагогики: новый этап / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова.– М. : АCADEMIA, 2006.– 400 с.
308. Краевский В. В. Общие основы педагогики : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. В. Краевский. – 2-е изд., испр. – М. : Академия, 2005. – 256 с.
309. Краевский В. В. Типы и методы дидактических исследований / В. В. Краевский // Дидактика высшей школы / под ред. М. Н. Скаткина. – М. : Просвещение, 1983. – 320 с.
310. Краткий психологический словарь / сост. Л. А. Карпенко ; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1985. – 431 с.
311. Кремень В. Філософія освіти ХХІ століття / В. Кремень // Шлях освіти. – № 2. – 2003. – С. 2–5.
312. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2006. – 448 с.
313. Крешна Т. І. Педагогічна само ефективність: шлях до успішного викладання : навч.-метод. посібник / Т. І. Крешна. – Умань: Уман. держ. пед. ун-т ім. П. Тичини, 2010. – 168 с.
314. Крижко В. В. Антологія аксіологічної парадигми освіти : навч. посібник / В. Крижко.– К. : Освіта України, 2005. – 440 с.
315. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти / За заг. ред. Віктора Огнев'юка, Олександра Савченко // Освіта України. – 2001 р. – № 6 (7 лютого 2001 р.). – С. 3–16.
316. Крутецкий В. А. Основы педагогической психологии / В. А. Крутецкий. – М. : Просвещение, 1972. – 255 с.
317. Крылова Н. Б. Введение в круг культурологических проблем образования / Н. Б. Крылова // Новые ценности образования. Вып. 4. – М. : Инноватор, 1996. – С. 132–152.



318. Крысин Л. П. Толковый словарь иноязычных слов / Л. П. Крысин. – М. : Русский язык, 1998. – 848 с.
319. Кудряшов А. Ю. Теория музыкального содержания / А. Ю. Кудряшов.– М.: Лань, 2006.– 432 с.
320. Кузнецов Г. Науково-методичні та соціально-педагогічні аспекти безперервної освіти в контексті Болонського процесу / Г. Кузнецов, Т. Калюжна // Вища освіта України. – 2006. – № 1. – С. 75–79.
321. Кузьмина Н. В. Методы акмеологического исследования качества подготовки педагогов : методич. пособие / Н. В. Кузьмина. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – 164 с.
322. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности : монография / Н. В. Кузьмина. – Л. : Из-во ЛГУ, 1970. – 144 с.
323. Кузьмина Н. В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки // Методы системного педагогического исследования / под ред. Н. В. Кузьминой. – М. : Народное образование, 2002. – 138 с.
324. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения: монография / Н. В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1990. – 119 с.
325. Кузьмина Н. В. Профессионализм педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан. – СПб. : Политехника, 1993. – 193 с.
326. Куликова Л. Н. Технология измерения сложных педагогических характеристик : учебно-методич. пособие / Л. Н. Куликова, В. П. Мизинцев. – Хабаровск : Изд-во ХГПУ, 1996. – 33 с.
327. Кулюткин Ю.Н. Личность внутренний мир и самореализация. Идеи, концепции, взгляды / Ю.Н. Кулюткин Г.С. Сухобская. – СПб.: Тускарора, 1996. – 175 с.
328. Курбатов Г. Л. Христианство. Античность. Византия. Древняя Русь / Г. Л. Курбатов, Э. Д. Фролов. – Л. : Лениздат, 1988. – 333 с.
329. Курек Н. С. История ликвидации педологии и психотехники / Н. С. Курек. – СПб. : Алетейя, 2004. – С. 291–299.

330. Кучма Р. Сучасні системи управління якістю вищої освіти в контексті вимог Болонського процесу / Р. М. Кучма // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Філософія. Політологія. – 2010. – Вип. 94–96. – С. 87–93.
331. Лавровский И. О. О древнерусских училищах / И. О. Лавровский.– Харьков : Университетская типография, 1854. – 189 с.
332. Лай В. А. Экспериментальная дидактика с подробным изложением учения о мускульном чувстве и воле / В. А. Лай. – СПб. : Карбасников Н. П., 1905.– 216 с.
333. Лайл М. Компетенции на работе / М. Лайл, Сайн Спенсер-мл., М. Спенсер / [пер. с англ.] – М. : НИРРО, 2005. – 384 с.
334. Лауристин М. Задачи, объект и предмет контент-анализа в исследовании различных аспектов массовой коммуникации / М. Лауристин // Современные методы исследования средств массовой коммуникации. – Таллин : Периодика, 1983. – С. 105–108.
335. Лебедев А. Е. Компетентностный подход в образовании / А. Е. Лебедев. – М. : Школьные технологии, 2004. – № 5. – С. 3– 11.
336. Левин К. Разрешение социальных конфликтов / К. Левин ; [пер. с англ. И. Ю. Авидон]. – СПб. : Речь, 2000.– 408 с.
337. Леднев В. С. Государственные образовательные стандарты в системе общего образования: теория и практика / В. С. Леднев, Н. Д. Никандров, М. В. Рыжаков. – М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2002. – 384 с.
338. Леонова О. Е. Образовательное пространство как педагогическая реальность / О. Е. Леонова // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2006. – № 1. – С. 36–40.
339. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность : монография / А. Н. Леонтьев. – М. : Смысл ; Академия, 2005. – 352 с.
340. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. Т. 1. / А. Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. — 392 с.
341. Леонтьев А. Н. О формировании способностей / А. Н. Леонтьев // Вопросы психологии. –1960. – № 1. – С. 51–56.

342. Лернер И. Я. Качество знаний учащихся: какими они должны быть? / И. Я. Лернер. – М. : Знание, 1978. – 48 с.
343. Лихачев Б. Т. Педагогика : курс лекций ; учеб. пособие для студентов педагог. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК / Б. Т. Лихачев. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт-М, 2001. – 607 с.
344. Логика : учебник / под ред. А. И. Мигунова, И. Б. Микиртумова, Б. И. Федорова. – М. : Проспект, 2015. – 680 с.
345. Логико-гносеологические и методологические проблемы диагноза / под. ред. В. С. Тюхтина. – М. : Знание, 1986. – 151 с.
346. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання : навчальний посібник / В. І. Лозова, Г. В. Троцько. – Харків : ОВС, 2002. – 400 с.
347. Локк Д. Мысли о воспитании / Д. Локк // Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие / сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. – М. : Педагогика, 1987. – С. 143–178.
348. Локшина О. І. Моніторинг рівнів досягнень компетентностей: інноваційні підходи / О. І. Локшина // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи монографія / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина ; [та ін.] ; під заг. ред.: О. В. Овчарук .: – К. : К.І.С., 2006. – С. 26–34.
349. Лотман Ю. М. Терминологический словарь-тезаурус по литературоведению. От аллегории до ямба / Ю. М. Лотман. – М. : Флинта, 2004. – 304 с.
350. Луговий В. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку / В. Луговий ; за заг. ред. акад. О. Г. Мороза. – К. : МАУП, 1994. – 196 с.
351. Луговий В. Якість вищої освіти в Україні: проблеми забезпечення та визначення / В. І. Луговий, Ж. В. Таланова // Вища освіта України. Тематичний випуск «Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті Болонського процесу» – 2013. – № 3 (додаток 2). – С. 6–10.
352. Лудченко А. А. Основы научных исследований : учеб. пособие / А. А. Лудченко, Я. А. Лудченко, Т. А. Примак ; под ред. А. А. Лудченко. – 2-е изд., стер. – К. : Знання : КОО, 2001. – 113 с.

353. Лукіна Т. О. Державне управління якістю загальної середньої освіти в Україні : монографія / Т. О. Лукіна. – К. : Вид-во НАДУ, 2004. – 292 с.
354. Лунячек В. Е. Алгоритм управління школою / В. Е. Лунячек. – Х. : Основа, 2005. – 176 с.
355. Лунячек В. Е. Основні підходи до визначення понятійно-термінологічного апарату процесу підготовки магістрів за спеціальністю «Державне управління» / В. Е. Лунячек // Новий колегіум. – 2010. – № 6 (61). – С. 56–63.
356. Лурия А. Р. О некоторых теоретических вопросах проблемы «принятия решения» в свете нейропсихологии / А. Р. Лурия, Е. Д. Хомская // Проблема принятия решения. – М.: Наука, 1976.– С. 146-157.
357. Луценко В. В. Критерії та рівні сформованості творчої активності майбутніх учителів музики : стаття [Електронний ресурс] / В. В. Луценко // Житомирський педагогічний університет імені Івана Франка. – Режим доступу : <http://studentam.net.ua> (studentam.net.ua/content/view/7358/97/. – назва з титул. екрану.
358. Люсин Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн / Д. В. Люсин // Психологическая диагностика. – 2006. – № 4. – С. 3–22.
359. Ляшенко О. І. Якість освіти як основа функціонування й розвитку сучасних систем освіти / О. І. Ляшенко // Педагогіка і психологія. – № 1 (46). – 2005. – С. 5–12.
360. Маврина И. А. Проектирование системы критериальных оценок эффективности деятельности профессиональных объединений педагогов как субъектов развития образовательного учреждения / И. А. Маврина, А. А. Мотышева // Прикладная психология и психоанализ. — 2006. –№ 4. –С. 30–31.
361. Мазель Л. А. Вопросы анализа музыки: опыт сближения теоретического музыкознания и эстетики / Л. А. Мазель. – М. : Советский композитор, 1978. – 352 с.

362. Майоров А. Н. Теория и практика создания тестов для системы образования / А. Н. Майоров. – М. : Интеллект-Центр, 2001. – 296 с.
363. Макаренко А. С. Сочинения : в 7 т. Т.5. / А. С. Макаренко. – М. : АПН РСФСР, 1951. – 510 с.
364. Маклафлин К. Исследование системы педагогической помощи и поддержки в школах Англии и Уэльса / К. Маклафлин // Новые ценности образования. Вып. 6. Забота – поддержка – консультирование. – М. : Инноватор, 1996. – С. 99–105.
365. Максимов В. Г. Педагогическая диагностика в школе / В. Г. Максимов – М. : Академия, 2002. – 270 с.
366. Максимова В. Н. Акмеология: новое качество образования: книга для педагога / В. Н. Максимова. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2002. – 31 с.
367. Малафійк І. В. Дидактика / І. В. Малафійк. – Рівне : РДГУ, 2003. – 470 с.
368. Мамонтов Я. А. Педагогічна система як принцип науково-педагогічного дослідження / Я. А. Мамонтов // Шлях освіти. – 1927. – № 5. – С. 131–135.
369. Маркова А. К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / А. К. Маркова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 55–63.
370. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
371. Маркова А. К. Психология труда учителя : книга для учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
372. Мартиненко С. М. Основи діагностичної діяльності вчителя початкової школи : навчально-методичний посібник / С. М. Мартиненко. – К. : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2010. – 264 с
373. Мартиненко С. М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика : монографія / С. М. Мартиненко. – К. : КМПУ ім. Б. Грінченка, 2008. – 434 с.
374. Мартиненко С. М. Загальна педагогіка в схемах, таблицях і запитаннях: навч. посібник / Світлана Мартиненко. – К. : КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2004. – 89 с.

375. Мартинсен К.А. Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли / К. Мартинсен ; [пер. с нем. В. Л. Михелис. ; ред. Г. М. Коган]. – М. : Музыка, 1966. – 220 с.
376. Масол Л. М. Компетентностный подход как фактор модернизации художественного образования / Л. М. Масол // Современное музыкальное и художественное образование : опыт, проблемы, перспективы : материалы междунар. науч.-практ. конф. – М., 2006. – С. 24–27.
377. Масол Л. М. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх закладах / Л. М. Масол // Педагогічна газета. – 2001. – №12(90). – С. 6-7.
378. Масол М. Л. Загальна мистецька освіта: теорія і практика / М. Л. Масол. – К. : Ліра, 2006. – 432 с.
379. Матвеева О. А. Аспектный подход к определению качества высшего музыкально-педагогического образования / О. А. Матвеева // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, I (7), Issue: 14, 2013. – Budapest, 2013. – С. 153–157.
380. Матвеева О. А. Метод наблюдения в системе педагогической диагностики высшего музыкально-педагогического образования / О. А. Матвеева // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. – 2014. – № 2 (92). – С. 242–246.
381. Матвеева О. А. Современные проблемы качества профессиональной подготовки учителей музыкального искусства / О. А. Матвеева // ОРАЛДЫҢ ҒЫЛЫМ ЖАРШЫСЫ. – 2014. – № 17 (96). – С. 11–18.
382. Матвеева О. О. Уява – внутрішній об'єднуючий фактор в діяльності майбутнього вчителя музики / О. О. Матвеева // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. праць / Класичний приватний університет, Запоріжжя ; за ред. Т. І. Сущенко та ін. – 2010. – Вип. 3 (56). – С. 317–321.
383. Матвеева О. О. Формування творчої уяви майбутніх учителів музики як психолого–педагогічна проблема / О. О. Матвеева // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. праць

/ Класичний приватний університет, Запоріжжя ; за ред. Т. І. Сущенко та ін. – 2010. – Вип. 4 (57). – С. 280–284.

384. Матвєєва О. О. Деякі аспекти методології дослідження проблем педагогічної діагностики / О. О. Матвєєва // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / Класичний приватний університет, Запоріжжя ; за ред. Т. І. Сущенко та ін. – 2012. – Вип. 24 (77). – С. 227–235.

385. Матвєєва О. О. Діагностика результатів якості освіти / О. О. Матвєєва // Педагогіка та психологія : зб. наук. праць / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – 2011. – Вип. 40. – Ч. 2. – С. 65–72.

386. Матвєєва О. О. До проблеми діагностики соціально–професійної компетентності майбутніх учителів музики / О. О. Матвєєва // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки. – 2015. – Вип. 3. – С. 182–190.

387. Матвєєва О. О. Елементи педагогічної діагностики в освітній практиці середньовіччя / О. О. Матвєєва // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / Класичний приватний університет, Запоріжжя ; за ред. Т. І. Сущенко та ін. – 2011. – Вип. 18 (71). – С. 35–43.

388. Матвєєва О. О. Значення емпатії у формуванні творчої уяви майбутнього вчителя музики / О. О. Матвєєва // Теорія та методика навчання та виховання : зб. наук. пр. / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – 2009. – Вип. 24. – С. 102–108.

389. Матвєєва О. О. Концепції історичного розвитку поняття «педагогічна діагностика» / О. О. Матвєєва // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / Класичний приватний університет, Запоріжжя ; за ред. Т. І. Сущенко та ін. – 2011. – Вип. 20 (73). – С. 203–210.

390. Матвєєва О. О. Особливості застосування методик педагогічної діагностики у вищій музично–педагогічній освіті / О. О. Матвєєва // Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології : зб. наук. праць Херсонського національного технічного університету. – 2013 – Вип. 1 (8). – С. 315–320.

391. Матвеева О. О. Особливості розробки тестів з діагностики музично-виконавських знань / О. О. Матвеева // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки. – 2015. – Вип. 1. – С. 145–151.
392. Матвеева О. О. Оцінка та контроль у системі педагогічної діагностики / О. О. Матвеева // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / Класичний приватний університет, Запоріжжя ; за ред. Т. І. Сущенко та ін. – 2012. – Вип. 25 (78). – С. 249 – 257.
393. Матвеева О. О. Педагогічна діагностика в системі наукового знання : навч.-метод. посібник / О. О. Матвеева. – Харків : Мачулін, 2015. – 128 с.
394. Матвеева О. О. Проблема педагогічної діагностики та її відображення в освітній практиці прадавніх цивілізацій / О. О. Матвеева // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / Класичний приватний університет, Запоріжжя ; за ред. Т. І. Сущенко та ін. – 2011. – Вип. 19 (72). – С. 19 –27.
395. Матвеева О. О. Специфіка діагностики як різновиду пізнавальної діяльності / О. О. Матвеева // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського. – 2012. – № 3–4. – с.55–62.
396. Матвеева О. О. Структура, принципи і функції педагогічної діагностики / О. О. Матвеева // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / Класичний приватний університет, Запоріжжя ; за ред. Т. І. Сущенко та ін. – 2012. – Вип. 23 (76). – С. 133 –141.
397. Матвеева О. О. Теоретико-методичні засади педагогічної діагностики якості вищої музично-педагогічної освіти : [монографія] / О. О. Матвеева. – Харків : Щедра садиба плюс, 2014. – 438 с.
398. Матвеева О. О. Теоретичний аналіз сучасного стану педагогічної діагностики / О. О. Матвеева // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського. – 2013. – № 1–2. – С. 164–172.
399. Матвеева О. О. Тести та тестові завдання для діагностики та самодіагностики теоретичної підготовки студентів з дисципліни «Основний музичний інструмент



(фортепіано) : навч.-метод. матеріали / О. О. Матвєєва. – Харків : Мачулін, 2015. – 46с.

400. Матвєєва О. О. Удосконалення мовленнєвих умінь майбутніх учителів музики як засіб формування творчої уяви / О. О. Матвєєва // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / Класичний приватний університет, Запоріжжя ; за ред. Т. І. Сущенко та ін. – 2010. – Вип. 7 (60). – С. 179–186.

401. Матвєєва О. О. Функціональні компоненти педагогічної діагностики вищої музично–педагогічної освіти / О. О. Матвєєва // Гуманізація навчально–виховного процесу : зб. наук. пр. / Слов'янський держ. пед. ун-т; [За заг. ред. проф. В. І. Сипченка]. – 2013. – Вип. LXI. – С. 124–132.

402. Матвєєва О. О. Педагогічна діагностика якості професійної підготовки майбутніх учителів музики / О. О. Матвєєва // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 13. Проблеми трудової та професійної підготовки / за ред. Н. В. Гузій (відп.ред.) та ін. – 2011. – Вип. 17. – С. 86–97.

403. Матвєєва О. О. Діагностичні процедури у модульній організації навчальної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва / О. О. Матвєєва // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал / Сумський ДПУ ім. А. С. Макаренка. – 2014. – № 8 (42). – С. 227–235.

404. Матвєєва О. О. Емоційно–інтелектуальний фон навчальних занять як засіб формування творчої уяви майбутніх учителів музики / О. О. Матвєєва // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / Класичний приватний університет, Запоріжжя ; за ред. Т. І. Сущенко та ін. – 2010. – Вип. 6 (59). – С. 289–296.

405. Матвєєва О. О. Напрями педагогічної діагностики якості вищої музично–педагогічної освіти / О. О. Матвєєва // Педагогіка та психологія : зб. наук. пр. / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. – 2014. – Вип. 45. – 144–153.

406. Матвєєва О. О. Особливості педагогічної діагностики / О. О. Матвєєва // Педагогіка та психологія : зб. наук. пр. / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди ; за заг. ред. І. Ф. Прокопенка, В. І. Лозової. – 2012. – Вип. 41. – С. 5–16.

407. Матвеева О. О. Підходи до визначення критеріїв ефективності системи педагогічної діагностики у вищій музично–педагогічній освіті / О. О. Матвеева // Гірська школа Українських Карпат : зб. наук. пр. / Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. – 2015. – Вип. 12–13. – С.266–269.
408. Матвієнко С. І. Музична освіта та виховання дітей і молоді на Чернігівщині (XVIII – XIX ст.): дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / С. І. Матвієнко ; Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. – Х., 2010. – 20с.
409. Матушанский Г. Модели подготовки и профессиональной деятельности специалистов / Г. Матушанский, А. Фролов // Высшее образование в России. – 2003. – № 4. – С. 92–95.
410. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – М. : Педагогика, 1972. – 207 с.
411. Махмутов М. И. Педагогические технологии развития мышления учащихся / М. И. Махмутов, Г. И. Ибрагимов, М. А. Чошанов. – Казань : ИССО РАО, 1993. – 88 с.
412. Медведев В. И. Учение об адаптации и его значение для военной медицины / В. И. Медведев. – Л. : ВМедА, 1983. – 24 с.
413. Медушевский В. В. Интонационная форма музыки : исследование / В. В. Медушевский. – М. : Композитор, 1993. – 262 с.
414. Мейли Р. Структура личности / Р. Мейли // Экспериментальная психология / [под ред. П. Фресса и Ж. Пиаже]. – М. : Прогресс, 1975. – Вып. 5. – С. 196–283.
415. Мейман Э. Очерк экспериментальной педагогики / Э. Мейман.– М. : Изд-е Т-ва «Мир», 1916. – 462 с.
416. Менчинская Н. А. Проблемы учения и умственного развития школьников : монография / Н. А. Менчинская. – М. : Педагогика, 1989. – 168 с.
417. Методика для диагностики учебной мотивации студентов (А. А. Реан и В. А. Якунин, модификация Н. Ц. Бадмаевой) / Бадмаева Н. Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей : монография. / Н. Ц. Бадмаева – Улан-Удэ, 2004. – С. 149–150.

418. Методика оценки психологической атмосферы в коллективе (по А. Ф. Фидлеру) // Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2002. – С. 190–191.
419. Методики социально-психологической диагностики личности и группы : сб. научн. трудов / АН СССР, Ин-т психологии ; отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Хащенко. – М. : ИП АН СССР, 1990. – 217 с.
420. Методичні рекомендації з розроблення складових галузевих стандартів вищої освіти (компетентнісний підхід) [Электронный ресурс]. – К., 2013. – Режим доступа: <http://www.uk.xlibx.com/>.
421. Методичні рекомендації щодо вивчення предметів художньо-естетичного циклу у 2014-2015 рр. [Електронний ресурс]. – Режим доступа : [www.mon.gov.ua](http://www.mon.gov.ua).
422. Методы системного педагогического исследования : учеб. пособие / под ред. Н. В. Кузьминой. – Л. : Из-во ЛГУ, 1980. – 156 с.
423. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал: психологические проблемы / Л. М. Митина. – М. : Дело, 1994. – 215 с.
424. Михайличенко О. В. Основы загальної та музичної педагогки: теорія та історія : навч. посіб. / О. В. Михайличенко. – Суми : Наука, 2004. – 210 с.
425. Михайлычев Е. А. Дидактическая тестология : монография / Е. А. Михайлычев. – М. : Народное образование, 2001. – 432 с.
426. Михайлычев Е. А. Инструментарий педагогической диагностики и мониторинга образовательных процессов / науч. ред. Е. А. Михайлычев. – Таганрог : Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2005. – 216 с.
427. Михайлычев Е. А. Конструирование и эмпирический анализ дидактических тестов : [учебно-методическое пособие] / Е. А. Михайлычев. – Таганрог : Танаис, 2009. – 158 с.
428. Михайлычев Е. А. Концептуальная педагогическая диагностика: становление, достижения, проблемы и перспективы развития : [монография] / Е. А. Михайлычев. – Таганрог : Изд-во Таганрогского гос. пед. ин-та, 2007. – 386 с.

429. Михайлычев Е. А. Педагогическая диагностика: история, теория, современность / Е. А. Михайлычев, Г. Ф. Карпова, Е. Е. Леонова. – Ростов н\Д. : Изд-во Рост. пед. ун-та, 2002. – 256 с.
430. Михайлычев Е. А. К методологии дидактического тестирования / Е. Михайлычев, С. Сафонцев // Гуманитарные и социально-экономические науки. – 2001. – № 2. – С. 24–31.
431. Михаськова М. А. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики : дис. ... кандидта пед. наук : 13.00.02 / М. А. Михаськова. – К., 2007. – 235 с.
432. Мільто Л. О. Технології розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога / Л. О. Мільто // Педагогічна творчість: методологія, теорія, технології : монографія / В. П. Андрущенко, С. О. Сисоєва, Н. В. Гузій та ін.; за ред. С. О. Сисоєвої, Н. В. Гузій. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – 183 с.
433. Моделирование деятельности специалиста на основе комплексного исследования / под ред. Е. Э. Смирновой. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. – 176 с.
434. Моніторинг стандартів освіти / за ред. А. Тайджимана і Т. Невілла Полсвейта. – Львів : Літопис, 2003. – 328 с.
435. Москаленко В. Г. Лекции по музыкальной интерпретации : учеб. пособие / В. Г. Москаленко. – К. : Клякса, 2012. – 272 с.
436. Музыкальная энциклопедия : в 6 т. / гл. ред. Ю. В. Келдыш. – М. : Советская энциклопедия : Советский композитор, 1973. – 1982. – Т. 1 – 1973. – 1058 с.
437. Мухина В. С. Развитие, воспитание и психологическое сопровождение личности в системе непрерывного образования: концепция и опыт работы ИРЛ РАО / В. С. Мухина, В. А. Горянина // Воспитание и развитие личности : матер. междунар. научно-практ. конфер. / под ред. В. А. Горяниной. – М. : ИРЛ РАО, 1997. – С. 4–12.
438. М'ястковська М.О. Педагогічна діагностика у навчанні майбутніх учителів фізики / М. О. М'ястковська // Зб'їрник наукових праць Кам'янець-подільського

- національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна. – Вип. 15. – 2009. – С. 33-35. – Режим доступу : [www.nbu.gov.ua/.../1\\_10\\_Miastkovska.pdf](http://www.nbu.gov.ua/.../1_10_Miastkovska.pdf)
439. Навчальні програми для 5-9 класів загальноосвітніх навчальних закладів (за новим Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти). [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua>
440. Надирова Л. Л. Струны общности : теоретические основы развития эмпатии у студентов музыкально-педагогических факультетов / Л. Л. Надирова. – Владимир : ВГПУ, 1999. – 120 с.
441. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия / Е. В. Назайкинский. – М. : Музыка 1972. – 382 с.
442. Наукові підходи до педагогічних досліджень : колл. монографія / Ю. Д.Бойчук, М. П. Васильєва та ін. ; за заг. ред. В. І. Лозової. – Харків : Віровець А. П. Апостроф, 2012. – 348 с.
443. Науково-освітній потенціал нації: погляд у ХХІ століття. Кн. 2. Освіта і наука: творчий потенціал державо- і культуротворення / [В. Литвин (кер.), В. Андрущенко, А. Гуржій та ін.]. – К. : Навчальна книга, 2004..– 672 с.
444. Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психодиагностических методик / под ред. И. В. Дубровиной. – М. : Изд-во АПН СССР, 1988.– 166 с.
445. Національна рамка кваліфікацій як інструмент забезпечення якості освіти (концептуальний, нормативний і методологічний аспекти) [Електронний ресурс] / В. І. Луговий. – Режим доступу : [www.tempus.org.ua/uk/korysna...qa.../download.html](http://www.tempus.org.ua/uk/korysna...qa.../download.html).
446. Небылицын В. Д. Основные свойства нервной системы человека / В. Д. Небылицын. – М. : Просвещение, 1966. – 383 с.
447. Небылицын В. Д. Психология индивидуальных различий / [под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова]. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – С. 153–159.
448. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры : монография / Г. Г. Нейгауз. – 4-е изд. – М. : Музыка, 1982. – 300 с.

449. Неменский Б. М. Уроки изобразительного искусства. 1-4 классы. Поурочные разработки / Б. М. Неменский, Л. А. Неменская, Е. И. Коротеева и др.– 2-е изд. – М. : Просвещение, 2013. – 240 с.
450. Немов Р. С. Психология : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений : в 3 кн. Кн. 3. Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики / Р. С. Немов. – 4-е изд. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 640 с.
451. Немов Р. С. Психология : учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений : в 3 кн. Кн. 2. Психология образования. / Р. С. Немов. – 2-е изд. – М. : Просвещение : ВЛАДОС, 1995. – 496 с.
452. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / за ред. І. А. Зязюна. – К. : ВІПОЛ, 2000. – 636 с.
453. Непрерывное образование в контексте образовательных реформ в Украине : монография / [авт. кол. В. И. Астахова, Е. Г. Михайлева и др.] ; под общ. ред. В. И. Астаховой. – Харьков : Изд-во НУА, 2006. – 300 с.
454. Нетрадиционные способы оценки качества знаний школьников: Психолого-педагогический аспект : сб. науч. тр. – М. : Новая школа, 1995. – 96 с.
455. Нечаев А. П. Очерк психологии для воспитателей и учителей / А. П. Нечаев. – М. : Тип-я П. П. Сойкина, 1911. – 350 с.
456. Нечаев Н. В. Деятельностный подход как основа системного построения модели специалиста / Н. В. Нечаев // Содержание подготовки специалистов с высшим и средним специальным образованием : сб. науч. тр. / НИИ Проблем высшей школы. – 1988. – С. 7–20.
457. Никитин В. А. Организационные типы современной культуры : автореф. дис. на соискание учен. степени д-ра культурологии : спец. 09.00.04 «Эстетика» / В. А. Никитин. – Тольятти ; М., 1998. – 49 с.
458. Николаев А. А. Музыкальное образование / А. А. Николаев, В. В. Суханов // Большая советская энциклопедия : в 30 т./ гл. ред. А. М. Прохоров. – 3-е изд. – М. : Сов. энциклопедия, 1969-1978 – Т. 17. – 1974. – С.234.

459. Никольская А. А. Возрастная и педагогическая психология в дореволюционной России / А. А. Никольская. – Дубна : Феникс, 1995. – 246 с.
460. Николаї Г. Ю. Музично-педагогічна освіта в Польщі: історія та сучасність : монографія / Г. Ю. Николаї. – Суми : Сум. ДНУ ім. А. С. Макаренка, 2007. – 396 с.
461. Новая философская энциклопедия : в 4 т. Т. 2. / гл. ред . В. С. Степин. – М. : Мысль, 2010. – 634 с.
462. Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. – М. : В. М. Скакун, 1998. – 896 с.
463. Новик І. Діагностичний супровід розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів / І. Новик // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2013. – № 47. – С. 160-166. – Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppps\\_2013\\_47\\_27](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppps_2013_47_27)
464. Новиков А. М. Методология образования / А. М. Новиков. – М. : ЄГВЕС, 2006. – 488с.
465. Новиков А. М. Основания педагогики. Пособие для авторов учебников и преподавателей педагогики / А. М. Новиков. – М. : ЭГВЕС, 2010. – 208 с.
466. Новиков Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) / Д. А. Новиков. – М. : МЗ-Пресс, 2004. – 67 с.
467. Образцов П. И. Методы и методология психолого-педагогического исследования / П. И. Образцов. – СПб. : Питер, 2004. – 268 с.
468. Общая психодиагностика: Основы психодиагностики, немедицинской психотерапии и психологического консультирования / под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. – М. : Изд-во МГУ им. М. В. Ломоносова, 1987.– 304 с.
469. Овчарук О. В. Компетентнісний підхід у сучасній освіті; світовий досвід та українські перспективи / О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
470. Овчинников Н. Ф. Структура (философ.) / Н. Ф. Овчинников, Э. Г. Юдин // Большая советская энциклопедия : [в 30 т.] / гл. ред. А. М. Прохоров. – М. : Советская энциклопедия, 1969 – 1978. – Т. 24. Кн. I – 1976.– С.342.
471. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку / В. О. Огнев'юк. - Київ : Знання України, 2003. - 450 с.

472. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – 4-е изд., доп. – М. : Азбуковник, 1999. – 944 с.
473. Оконь В. Введение в общую дидактику / В. Оконь ; пер. с польского. – М.: Высшая школа, 1990. – 383с.
474. Олексюк О. М. Герменевтичний підхід у вищій мистецькій освіті : колект. монографія / О. М. Олексюк, М. М. Ткач. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Гринченка, 2013. – 150с.
475. Олексюк О. М. Музично-педагогічний процес у вищій школі / О. М. Олексюк, М. М. Ткач, Д. В. Лісун. – К. : Знання України, 2009. – 123 с.
476. Олексюк О. М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва : навч. посіб. / О. М. Олексюк, М. М. Ткач. – К. : Знання України, 2004. – 263 с.
477. Олексюк О. М. Методика викладання гри на народних інструментах : навчальний посібник / О. М. Олексюк. – Київ : ДАККіМ, 2004. – 135 с.
478. Олексюк О. М. Музична педагогіка : навчальний посібник / О. М. Олексюк. – Київ : КНУКІМ, 2006. – 188 с.
479. Ольховая Т. А. Становление субъектности студента университета: монография / Т. А. Ольховая. – Оренбург : ГОУ ОГУ, 2006. – 186 с.
480. Оптнер С. Л. Системный анализ для решения деловых и промышленных проблем / С. Л. Оптнер ; пер. с англ. С. П. Никанорова. – М. : Советское радио, 1961. – 216 с.
481. Орлов А. А. Мониторинг инновационных процессов в образовании // Педагогика. – 1996. – № 3. – С. 9–15.
482. Орлов В. Ф. Педагогічні інновації в галузі мистецької освіти / В. Ф. Орлов // Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент : зб. наук. праць / за ред. В. М. Мадзігон. – К. : ТОНАР, 2007. – С. 33–38.
483. Орлов В. Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія : монографія / за заг. ред. І. А. Зязюна. – К. : Наукова думка, 2003. – 262 с.



484. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська [та ін.] ; за ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.
485. Осипов И. В. Основные вопросы теории диагноза / И. В. Осипов, П. В. Копнин. – Томск : Изд-во Томского ун-та, 1962. – 190 с.
486. Основи психології і педагогіки : конспекти лекцій / Н. Г. Лебедева, О. Т. Джурелюк, Д. О. Самойленко. – Алчевськ : ДонДТУ, 2009. – 174 с.
487. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003-2004 рр.) / за ред. В. Г. Кременя. – К. ; Тернопіль : Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2004. – 147 с.
488. Особистісний підхід у диригентсько-хоровій підготовці майбутнього вчителя музики / упоряд. І. О. Цюряк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 70 с.
489. Отич О. М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання : автореф. дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / О. М. Отич ; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України. – Київ, 2009. – 47с.
490. Отич О. М. Мистецькі субдисципліни педагогіки // Час мистецької освіти : зб. наук. праць I Міжнародної науково-практичної конференції, (11-12 квітня 2013) / ХНПУ імені Г.С. Сковороди ; за заг. ред. Т. А. Смирнової. – Харків : Федорко, 2013. – С. 10–19.
491. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVII в. / под ред. Э. Д. Днепров. – М. : Педагогика, 1989. – 480 с.
492. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. XVIII первая половина XIX века / под ред. Э. Днепров. – М. : Педагогика, 1990. – 472 с.
493. Падалка Г. М. Музична педагогіка: курс лекцій з актуальних проблем викладання мистецьких дисциплін в системі педагогічної освіти / Г. М. Падалка ; за ред. В. Г. Бутенка. – Херсон : ХДПІ, 1995. – 104 с.
494. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.

495. Падалка Г. М. Теория и практика формирования эстетических идеалов и вкусов будущих учителей музыки / Г. М. Падалка // Мистецька освіта в Україні: теорія і практика – Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2010. – С.134-159.
496. Падалка Г. М. Мистецька освіта: функціонально-особистісна модель у вимірах сучасності. / Г. М. Падалка // Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики ХХІ століття : зб. наукових праць. – К. : Київ. ун-т імені Б.Грінченка, 2016. – С. 248-258.
497. Панасюк В. П. Педагогическая система внутришкольного управления качеством образовательного процесса : автореф. дис. на соискание учен. степени доктора пед. наук : спец. 10.01.01 «Педагогика» / В. П. Панасюк. – СПб., 1998. – 17 с.
498. Панченко Л. М. Проблема управління якістю освіти (соціально-філософський аналіз) / Л. М. Панченко, В. О. Гальперіна // Вища освіта України. – Т. 3. Додаток 3.– 2006. – С. 200–206.
499. Педагогика профессионального образования : уч. пособие для студ. высших учеб. заведений / под ред. В. А. Сластёнина. – М. : Академия, 2004. – 368 с.
500. Педагогика : учеб. пособ. для студ. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – 3-е изд. – М. : Школа-Пресс, 2000. – 512 с.
501. Педагогика : учеб. пособие для студ. пед. вузов и пед. колледжей // В. И. Журавлев, П. И. Пидкасистый, М. П. Портнов и др. ; под ред. Н. И. Пидкасистого. – М. : Роспедагенство, 1995. – 638 с.
502. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. пособ. для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / С.А.Смирнов, И.Б.Котова, Н.Шиянов и др.; под ред. С.Л.Смирнова. - 4-е изд., испр. - М.: Издательский центр «Академия», 2001.-512 с.
503. Педагогическая диагностика в школе / под ред. А. И. Кочетова. – Минск : Народна асвета, 1987. – 223 с.
504. Педагогическая технология / авт.-сост. Т. П. Сальникова. – М. : ТЦ Сфера, 2005. – 128 с.

505. Педагогический мониторинг как системная диагностика в управлении качеством образования : тезисы. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1997. – 128 с.
506. Періг І.М. Діагностика креативності студентів / І. М. Періг . – Режим доступу : [http://novyn.kpi.ua/2007-3-2/19\\_Perig.pdf](http://novyn.kpi.ua/2007-3-2/19_Perig.pdf)
507. Песталоцци И. Г. Памятная записка о семинарии в кантоне Во / И. Г. Песталоцци // Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие / сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. – М. : Педагогика, 1987. – С. 342–357.
508. Петренко В. Л. Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи вищої освіти / В. Л. Петренко // Вища освіта : інформаційний вісник. – 2003. – № 10 – 82 с.
509. Петровский А. В. История психологии / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М. : РГГУ, 1994. – 429 с.
510. Петровский А. В. Психология : учеб. для студентов высш. учеб. заведений / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – 2-е изд., стереотип. – М. : Академия, 2000. – 512 с.
511. Петрушин В. И. Музыкальная психология / В. И. Петрушин. – М. : Академический проект, 2008. – 400 с.
512. Пехота Е. Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя : монография / Е. Н. Пехота ; под. общ. ред. И. А. Зязюна. – К. : Вища школа, 1997. – 281 с.
513. Пинзеник О. М. Діагностика професійної компетентності викладача вищої школи / О. М. Пинзеник // Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології : зб. наук. праць / Херсон. нац. техн. ун-т – С. 288–295. – Режим доступу : [http://www.nbu.gov.ua/old\\_jrn/Soc\\_Gum/Ardup/2009\\_1/1\\_288-295.pdf](http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Ardup/2009_1/1_288-295.pdf)
514. Пискунова Е. В. Подготовка педагогов: как оценивать качество / Е. В. Пискунова // Оценка качества освоения педагогических дисциплин в контексте аттестации вуза : сб. статей. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – С. 125–128.

515. Питюков В. Ю. Основы педагогической технологии : учеб.-метод. пособ. / В. Ю. Питюков. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Гном и Д, 2001. – 192 с.
516. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій / за ред. І. Зязюна, О. Пєхоти.– К.: А.С.К., 2003. – 240 с.
517. Платонов К. К. Психология: учебник для инженерно-педагогических работников / К. К. Платонов, Г. Г. Голубев. – М. : Высшая школа, 1973. – 256 с.
518. Платонов К. К. Структура и развитие личности : монография / К. К. Платонов / [отв. ред. А. Д. Глоточкин]. – М. : Наука, 1986. – 256 с.
519. Пляченко Т.М. Підготовка майбутнього вчителя музики до роботи з учнівськими оркестрами та інструментальними ансамблями : монографія. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2010. – 428с.
520. Подласый И.П. Педагогика начальной школы / И. П. Подласый. – М. : Владос, 2000. – 400с.
521. Подласый И. П. Педагогика: Новый курс : в 2 кн. Кн.1: Общие основы. Процесс обучения. / И. П. Подласый. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 576 с.
522. Подольська Є. А. Культурологія : навч. посібник / Є. А. Подольська, В. Д. Лихвар, К. А. Іванова. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – С. 82–83.
523. Подоляк Я. В. Практические вопросы военной психологии / Я. В. Подоляк. – М. : Воениздат, 1987. – 151с.
524. Подходы к проектированию Государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования 3-го поколения (разработки экспертов АКУР и УМО по классическому университетскому образованию). – М. : МГУ им. М. В. Ломоносова, 2005. – 84 с.
525. Полонский В. М. Научно-педагогическая информация : словарь-справочник / В. М. Полонский. – М. : Владос, 1995. – 236 с.
526. Полонский В. М. Оценка качества научно-педагогических исследований / В. М. Полонский. – М. : Педагогика, 1987. – 142 с.
527. Полубоярина І. І. Формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в педагогічному коледжі : дис. ... кандидата педагогічних наук : 13.00.04 / І. І. Полубоярина. – Житомир, 2008. – 210 с.

528. Польська І. І. Камерний ансамбль: Історія, теорія, естетика : монографія / І. І. Польська. – Харків : ХДАК, 2001. – 396 с.
529. Пометун О. І. Теорія і практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн /О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : [б-ка з освітньої політики]; під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – С. 16–25.
530. Пономарев А. В. Формирование модели социально-личностных компетенций выпускника вуза : монография / А. В. Пономарев, О. Я. Пономарева. – Екатеринбург : УГТУ-УПИ, 2008. – 220 с.
531. Пономарьов О. С. Модель спеціаліста як джерело вибору та обґрунтування змісту професійної освіти : текст лекції / О. С. Пономарьов. – Харків : НТУ «ХП», 2006. – 58 с.
532. Попов А. С. Логическая структура диагностического процесса / А. С. Попов // Основные философские вопросы современной биологии и медицины. – Л. : Наука, 1967.– С.39–43.
533. Поташник М. М. Качество образования: проблемы и технологии управления / М. М. Поташник. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 352 с.
534. Практикум по психодиагностике. Конкретные психодиагностические методики / ред. колл. А. И. Зеличенко, И. М. Карлинская, В. В. Столин, А. Г. Шмелёв. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 202 с.
535. Приходько В. Системний підхід до моніторингу якості освітньої діяльності загальноосвітнього навчального закладу [Електронний ресурс] / В. Приходько // Теорія та методика управління освітою. – 2012. – № 9. – Режим доступу: [http://irbisnbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv](http://irbisnbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv).
536. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти: постанова Кабінету міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/>.
537. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій [Електронний ресурс] : постанова Кабінету міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341. – Режим доступу :<http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-p>

538. Проблемы диагностики и умственное развитие учащихся / под ред. З. И. Калмыковой. – М. : Педагогика, 1975. – 208 с.
539. Проворова Є. М. Методичні засади формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Є. М. Проворова. – К., 2008. – 248 с.
540. Програма навчальної дисципліни «Основний музичний інструмент». – Харків, ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2009. – 34 с.
541. Програма педагогических институтов по дисциплине «Концертмейстерский класс» / сост. В. И. Пустовит. – М. : Просвещение, 1987. – 46с.
542. Програмний документ ЮНЕСКО (1995) // Науково-освітній потенціал нації: погляд у ХХІ століття / В. Литвин (кер.), В. Андрущенко, С. Довгий та ін. – К. : Навчальна книга, 2003. – С. 352 –354.
543. Процесс социального исследования / общ. ред. Г. Ю. Волкова ; пер. с нем.. – М. : Прогресс, 1975. – 576 с.
544. Психодиагностика и школа / под ред. К. М. Гуревича. – Таллин : Просвещение, 1980. – 186 с.
545. Психодиагностика: теория и практика / ред. Н.Ф. Талызина ; пер. с нем.. – М. : Прогресс, 1986. – 205 с.
546. Психологическая диагностика : проблемы и исследования / под ред. К. М. Гуревича. – М. : УРАО , 1997. – 304с.
547. Психологическая диагностика : учеб. пособие / под ред. К. М. Гуревича и Е. М. Борисовой. — М. : Изд-во УРАО, 1997. – 304 с.
548. Психологическая служба в школе / под ред. И. В. Дубровиной. – М.: Просвещение, 1984. – 152 с.
549. Психологические критерии качества знаний школьников : сб. научн. трудов / под ред. И. С. Якиманской. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1990. – 142 с.
550. Психологический словарь / В. В. Абраменко и др.; под ред. А. В. Петровского.– 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
551. Психологический словарь / под. ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Педагогика-Пресс, 1999. – 440 с.

552. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика : учебн. пособие для студ. муз. фак. высш. пед. учеб. заведений / Д. К. Кирнарская, Н. И. Киященко, К. В. Тарасова и др. ; под ред. Г. М. Цыпина. – М. : Академия, 2003.– 368 с.
553. Психология общения. Энциклопедический словарь / под общ. ред. А. А. Бодалева. – М. : Когито-Центр, 2011. – 2280 с.
554. Пушкар Л. В. Методичні засади формування музичних компетенцій студентів педагогічних університетів: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Л.В. Пушкар ; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2009. – 20 с.
555. Рабочая книга практического психолога : Пособие для специалистов, работающих с персоналом / под ред. А. А. Бодалева, А. А. Деркача, Л. Г. Лаптева. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2001. – 640 с.
556. Рабочая книга школьного психолога / И. В. Дубровина, М. К. Акимова, Е. М. Борисова [и др.] / [под ред. И.В. Дубровиной]. – М. : Просвещение, 1991. – 303 с.
557. Равен Д. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / Д. Равен ; пер.с англ. – 2-е изд., испр. – М. : Когито Центр, 2001. – 142 с.
558. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен ; пер. с англ. – М. : Когито-Центр, 2002. – 396 с.
559. Ражников В. Г. Три принципа новой педагогики в музыкальном обучении / В. Г. Ражников // Вопросы психологии. – 1988. – № 1. – С. 33–41.
560. Развитие и оценка компетентности : тез. докл. конф., (Москва, 1996) / [под ред. В. И. Белопольского и И. Н. Трофимовой]. – М. : Институт психологии РАН, 1996. – 120 с.
561. Разумникова О. М. Соотношение оценок внимания и успешности обучения / О. М. Разумникова, Е. И. Николаева // Вопросы психологии. – 2001. – № 1. – С. 123–130.
562. Раппопорт С. Х. Художественная культура и художественная жизнь [Текст] / С. Х. Раппопорт // Искусство в системе культуры – М. : Советский композитор, 1987. – С. 116-122.

563. Растригіна А. М. Шляхи модернізації вищої музично-педагогічної освіти в контексті болонського процесу / А. М. Растригіна. // Розвиток міжнародного співробітництва в галузі освіти у контексті Болонського процесу: матеріали міжнар. наук.-практ. конф., (Ялта, 15-16 берез. 2007 р.) / МОН України, АПН України, МОН АРК, РВНЗ КГУ (м. Ялта); под ред. О. В. Глузман, М. Я. Ігнатенко. – Ялта : РВВ КГУ, 2007. – С. 217–221.
564. Реан А. А. Психология и педагогика / А. А. Реан, Н. В. Борцовская, С. И. Розум. – СПб. : Питер, 2000. – 432 с.
565. Резник С. Д. Управление кафедрой : учебник / С. Д. Резник. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : ИНФРА-М, 2004. – 635 с.
566. Рейзенкінд Т. Й. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутнього вчителя музики у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Педагогіка» / Т. Й. Рейзенкінд. – К., 2008. – 44 с.
567. Рейнберг Г. А. Методика диагноза / Г. А. Рейнберг. – М. : Изд-во ЦИУ, 1951. – 88 с.
568. Репкин В. В. О системе психолого-педагогического мониторинга в построении учебной деятельности / В. В. Репкин, Г. В. Репкина, Е. В. Заика // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 13–25.
569. Реформа и развитие высшего образования. Программный документ. – Париж : Изд-во ЮНЕСКО, 1995. – 37 с.
570. Роберт Шуман и перекрестье путей музыки и литературы : сб. науч. трудов / сост. Г. И. Ганзбург. – Харьков : РА – Каравелла, 1997. – 272 с.
571. Робертс Р. Д. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике / Р. Д. Робертс, Дж. Мэтьюс, М. Зайднер, Д. В. Люсин // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2004. – Т. 1. – № 4. – С. 3–24.
572. Родин В. А. Содержание методов педагогического воздействия при индивидуальной форме обучения : межвуз. сб. науч. трудов / В. А. Родин ; отв. ред. А. И. Николаева. – М. : МГПИИм. В. И. Ленина, 1982. – 154 с.



573. Розбудова менеджмент-освіти в Україні [Електронний ресурс] : матеріали 4-ої щорічної міжнародної конференції // CEUME. – Режим доступу : [http://www.Management\\_com\\_ua](http://www.Management_com_ua).
574. Романенко М. І. Гуманізація освіти : концептуальні проблеми та практичний досвід : монографія / М. І. Романенко. – Дніпропетровськ : Промінь, 2001.– 160 с.
575. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. Т. I / гл. ред. В. В. Давыдов. – М. : Большая российская энциклопедия, 1993.– 607с.
576. Ростовський О. Я. Методика викладання музики в основній школі : навч.-метод. посібник / О. Я. Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2001. – 272 с.
577. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : навч.-метод. посіб. / О. Я. Ростовський. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. – 640 с.
578. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание / С. Л. Рубинштейн. – М. : Наука, 1957. – 178 с.
579. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2009. – 592 с.
580. Руденко В. А. Анкета и интервью в педагогическом исследовании / В. А. Руденко // Социс-Социологические исследования. – 2005. – № 4. – С. 30–37.
581. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посібник / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
582. Рудянский М. «Наставникам... во благо воздадим» / М. Рудянский, С. Рудянская. – Л. : Лениздат, 1986. – 216 с.
583. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании / Ж.-Ж. Руссо // Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие. – М. : Педагогика, 1987. – С. 199–297.
584. Рыжов В. Н. Дидактика : учеб. пособие / Н. В. Рыжов. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 318 с.
585. Рыков А. С. Модели и методы системного анализа: принятие решения / А. С. Рыков. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 352 с.

586. Савош Г. Особистісно орієнтоване виховання – нова освітня філософія / Г. Савош // Вища освіта України. – 2006. – № 1, додаток. – С. 29–34.
587. Савченко Л. О. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до педагогічної діагностики якості освіти : автореф дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Л. О. Савченко. – Одеса, 2014. – 43 с.
588. Савшинский С. И. Детская фортепианная педагогика / С. И. Савшинский // Вопросы фортепианной педагогики. Вып. 4. – М. : Музыка, 1976. – С. 116–128.
589. Савшинский С. И. Пианист и его работа : монография / С. И. Савшинский. – М. : Классика XXI, 2002. – 244 с.
590. Садова Т. А. Професійна компетентність та готовність до педагогічної діяльності: сутність і взаємозв'язок / Т. А. Садова // Збірник наукових праць Бердянського педагогічного університету. – 2010. – № 1. – С. 186–190.
591. Сазоненко Г. С. Педагогіка успіху (досвід становлення акмеологічної системи ліцею) / Г. С. Сазоненко. – К. : Гнозис, 2004. – 684 с.
592. Сафин В. Ф. Вопросы самоопределения личности и её активности : межвуз. сб. научн. труд. – Уфа : Башкирский пединститут, 1985. – 109 с.
593. Сафонова В. Є. Управління якістю освіти: вітчизняний та зарубіжний досвід / В. Є. Сафонова // Вища освіта України. – Т. 3. Додаток 3. – 2006. – С. 245–254.
594. Сафонцев С. А. Практика массовых обследований уровня обученности учащихся общеобразовательных учреждений Ростовской области / С. А. Сафонцев // Актуальные проблемы педагогической диагностики и мониторинга российской системы образования. – Таганрог : Таганрогский ГПИ, 2004. – С. 34–38.
595. Сафонцев С. А. Образовательная квалиметрия как фактор повышения эффективности контроля качества процесса обучения : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / С. А. Сафонцев. – М., 2006. – 416 с.
596. Сахаренко К., Герасимчук Ф. Государственная молодежная политика в Украине [Электронный ресурс] / Министерство Украины по делам семьи, молодежи и спорта, Государственный институт развития семьи и молодежи, Киев. –  
 – Режим доступа : –

[http://www.coe.int/t/dg4/youth/Source/Resources/Forum21/Issue\\_No10/N10\\_Youth\\_policy\\_Ukraine\\_ru.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/youth/Source/Resources/Forum21/Issue_No10/N10_Youth_policy_Ukraine_ru.pdf).

597. Сборник психологических тестов. Ч. I : пособие / сост. Е. Е. Миронова. – М. : Женский институт ЭНВИЛА, 2005. – 155 с.

598. Свидерский В. И. Диалектика и логика научного познания. Элементы и структура как категории диалектики / В. И. Свидерский. – М. : Наука, 1966. – 368 с.

599. Сегеда Н. А. Професійний розвиток викладача музичного мистецтва: історія, методологія, теорія : [монографія] / Н. А. Сегеда. – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – 273 с.

600. Сегеда Н. А. Особистісне зростання як акмекритерій людиномірності освітнього середовища майбутнього педагога / Н. А. Сегеда // Проблемі та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: зб. наук. праць / НТУ «ХП» ; за ред. Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО, О. Г. РОМАНОВСЬКОГО. – 2015. – Вип. 43(47). – С.81-88.

601. Сегеда Н. А. Самореалізація особистості у професійній педагогічній сфері життєдіяльності: сутнісні виміри і модельні конструкти // Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм у системі підготовки освітянських кадрів: здобутки, пошуки, перспективи : монографія / керівн. авт. кол. Н. В. Гузій ; Мін-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – С.72-109

602. Сегеда Н. А. Акмеологічні критерії концептуалізації якості професійної педагогічної освіти [Електронний ресурс] / Н. А. Сегеда // II Всеукраїнська науково-практична Інтернет-конференція «Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм: проблеми теорії і практики підготовки та перепідготовки освітянських кадрів». – Режим доступу::

[http://www.pedtvor.npu.edu.ua/images/buklet/buklet\\_2015.pdf](http://www.pedtvor.npu.edu.ua/images/buklet/buklet_2015.pdf)  
[http://pedtvor.npu.edu.ua/images/fbfiles/files/02\\_Seheda.pdf](http://pedtvor.npu.edu.ua/images/fbfiles/files/02_Seheda.pdf)

603. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.

604. Селезнева И. А. Качество высшего образования как объект системного исследования : лекция-доклад / И. А. Селезнева. – 3-е изд. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. – 95 с.
605. Семушкина Л. Г. Создание новых технологий обучения как общественная, психологическая, педагогическая и методическая проблема / Л. Г. Семушкина // Среднее профессиональное образование. – 1998. – № 2. – С. 26–33.
606. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М. : Логос, 1999. – 272 с.
607. Сеченов И. М. Рефлексы головного мозга /И. М. Сеченов // Сеченов И. М. Собрание сочинений в 2 т. Т. 2 / под ред. М. Мензбира, Л. Мороховца и М. Шатерникова. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1908. – С 1–114.
608. Сидельников Л. Симфоническое исполнительство: Эстетика и теория : историч. очерк / Л. Сидельников. – М. : Сов. композитор, 1991. – 286 с.
609. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2000. – 350 с.
610. Симонов В. П. Директору школы об управлении учебно-воспитательным процессом : монография / В. П. Симонов. – М. : Педагогика, 1987. – 160 с.
611. Симонов В. П. Образовательный минимум: измерение, достоверность, надежность / В. П. Симонов, Е. Г. Черненко // Педагогика. – 1994. – № 4. – С. 30 – 34.
612. Симонов В. П. Педагогическая диагностика в образовательных системах : монография / В. П. Симонов. – М. : Перспектива, 2010. – 264 с.
613. Симонов В. П. Педагогический менеджмент: Ноу-хау в образовании : учеб. пособие / В. П. Симонов. – М. : Высшее образование, 2006. – 357 с.
614. Сисоєва С.О. Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження : наук. видання / С. О. Сисоєва, І. В. Соколова / НАПН України. Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих, МОН. Маріупольський держ. гуманітарний ун-т. – Київ : Видавничий Дім «ЕКМО», 2010. – 362с.
615. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики / М. Н. Скаткин. – 2 –е изд. перераб. и доп. – М. : Педагогика, 1984. – 96 с.

616. Скопылатов И. А. Индивидуализация обучения в высшей военной школе России / И. А. Скопылатов. – СПб. : СПВВИУС, 1994. – 346 с.
617. Скотна Н. Роль освіти в цивілізаційному вихованні молоді / Н. Скотна // Вища освіта України. – 2004. – № 4. – С. 114–119.
618. Слостёнин В. А. Введение в педагогическую аксиологию / В. А. Слостёнин, Г. И. Чижакова. – М. : Академия, 2003. – 192 с.
619. Слостенин В. А. Педагогика : учеб. пособие для студ. пед. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Слостенина. – 4-е изд. – М. : Школьная Пресса, 2004. – 512 с.
620. Слостенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки : монография / В. А. Слостёнин. – М. : Просвещение, 1976. – 159 с.
621. Слостёнин В. А. Этнопедагогическая культура учителя / В. А. Слостёнин, В. А. Николаев // Магистр-Б. – 2000. – № 3. – С. 20–34.
622. Словарь иностранных слов / под ред. И. В. Лехина, С. М. Локшиной, Ф. Н. Петрова и Л. С. Шаумяна. – 6-е изд. – М. : Советская энциклопедия, 1964. – 784 с.
623. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: От деятельности к личности : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / С. Д. Смирнов. – М. : Академия, 2001. – 304 с.
624. Смирнова Т. А. Теоретичні і методичні засади диригентсько-хорової освіти у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Т. А. Смирнова ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – Київ, 2004. – 40с.
625. Смирнова Т. И. Allegro : учебное пособие. Беседа «Интерпретация» из серии «Воспитание искусством или искусство воспитания» / Т. И. Смирнова. – М. : Смирнова, 2001. – 72 с.
626. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / под ред. Н. В. Бордовской. – М. : КНОРУС, 2010, – С. 7-9, 20.

627. Соколов М. В. Очерки истории психологических воззрений в России в XI-XVIII веках / М. В. Соколов. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1963. – 412 с.
628. Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями : монографія / І. В. Соколова / за ред. С. О. Сисоєвої . – Маріуполь ; Донецьк : АРТ- ПРЕС, 2008. – 400 с.
629. Соловьев В. П. Разработка компетентностной модели выпускника. Отчет экспертов / В. П. Соловьев, Ю. А. Крупин, Н. М. Золотарева и др. – М. : Государственный технологический университет, МИСиС, 2008. – 102 с.
630. Соціологічна енциклопедія, Київ, «АКАДЕМВИДАВ», 2008. – 456 с.
631. Спирин Л. Ф. Профессиограмма общепедагогическая / Л. Ф. Спирин / Акад. пед. и социал. наук, Костром. гос. пед. ун-т им. Н. А. Некрасова. – М. ; Кострома : Костром. гос. пед. ун-т, 1995. – 28 с.
632. Способности и склонности : комплексные исследования / [под ред. Э. А. Голубевой]. – М. : Педагогика, 1989. – 200 с.
633. Среднесрочная стратегия на 2008-2013 гг. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ifap.ru/ofdocs/unesco/unesco83.pdf>.
634. Стандарт вищої освіти. Освітньо кваліфікаційна характеристика освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» галузь знань: 0202 Мистецтво, напрям підготовки: 6.020204 Музичне мистецтво\*.
635. Стандарт України «Системи управління якістю (основні положення та словник) (ISO 9000:2000, IDT). – Київ : Держстандарт України, 2001. – 34с.
636. Станжицький О. М. Основи математичного моделювання : [навч. посібник] / О. М. Станжицький, Є. Ю. Таран, Л. Д. Гординський. – К. : Київський університет, 2006. – 96 с.
637. Станиславский К. С. Работа актера над собой / К. С. Станиславский. – М. : Гос. изд-во худож. лит., 1938. – 126 с.
638. Статистичний щорічник України [Електронний ресурс] // Режим доступа : <http://www.ukrstat.gov.ua/>.

639. Сташевська І. О. Музична педагогіка Німеччини: історія, теорія, практика : монографія / І. О. Сташевська. – Луганськ : ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2010. – 560 с.
640. Стемпурий Ю. Н. Методология врачебного диагноза и прогноза / Ю. Н. Стемпурий, М. И. Морозов, А. Я. Губергриц. – К. : Здоров'я, 1986. – 85 с.
641. Степанюк К.А. Діагностика рівня сформованості дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи / К.А. Степанюк // Витоки педагогічної майстерності : зб. наук. праць. – Полтава, 2011. – С. 248–252. – Режим доступу : [:http://www.nbu.gov.ua/old\\_jrn/Soc\\_Gum/Vpm/2011\\_8\\_2/Stepanyu.pdf](http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Vpm/2011_8_2/Stepanyu.pdf)
642. Степенко Г. В. Теоретичні і практичні аспекти забезпечення якості професійної освіти у країнах Європи / Г. В. Степенко, К. В. Корсак // Стан і проблеми розвитку профтехосвіти у розвинених країнах / Інст. сист. досліджень, 1999. – Т. 3. – С. 109
643. Столович Л. Н. Жизнь – творчество – человек / Л. Н. Столович. – М. : Политиздат, 1985. – 415 с.
644. Столяренко А. М. Психология и педагогика : монографія / А. М. Столяренко. – М. : Юнити-Дана, 2008. – 423 с.
645. Столяренко Л. Д. Основы психологии : монографія / Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д. : Феникс, 2000. – 672 с.
646. Столяренко Л. Д. Педагогическая психология : учеб. пособие / Л. Д. Столяренко. – 2-е изд., перераб. и доп. – Ростов н/Д. : Феникс, 2003. – 544 с.
647. Стукалова Л. А. Справочное руководство по конструированию тестов / Л. А. Стукалова, С. Н. Боков // Вопросы психологии. – 1995. – № 4. – С. 136–138.
648. Субетто А. И. Квалитативизм: философия и теория качества, квалитология, качество жизни, качество человека и качество образования. / А. И. Субетто. – СПб. – Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2009. – 726 с.
649. Субетто А. И. Введение в квалитетрию высшей школы / А. И. Субетто. – // Труды Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов. Ч. 1. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1991. – 584 с.

650. Субетто А. И. Квалитология образования / А. И. Субетто. – СПб. ; М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 220 с.
651. Субетто А. И. От квалитметрии человека – к квалитметрии образования / А. И. Субетто. – М. : МИСиС, 1993. – 208 с.
652. Субетто А. И. Системологические основы образовательных систем : в 2 ч. Ч. 1 / А. И. Субетто. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1994. – 284 с.
653. Сухомлинський В. О. Щоб душа не була пустою / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибр. твори : в 5 т. – Т. 5. – К. : Рад. школа, 1977. — С. 255–269.
654. Тализін М. Проблеми якості освіти / М. Тализін. – К. : Наукова думка, 2006. – 112 с.
655. Талызина Н. Ф. Пути разработки профиля специалиста / Н.Ф. Талызина, Н. Г. Печенюк, Л. Б. Хохловский. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 1987. – 176 с.
656. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. – М. : МГУ, 1975.– 343 с.
657. Тарасов К. Е. Основные вопросы методологии диагноза / К. Е. Тарасов. – М. : Знание, 1967. – 31с.
658. Татур Ю. Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования : материалы ко второму заседанию методологического семинара: авт. Версия / Ю. Г. Татур // М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 23 с.
659. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю. Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20–26.
660. Теория и методика обучения игре на фортепиано : учеб. пособ. / [под. общ. ред. А. Г. Каузовой, А. И. Николаевой]. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 368 с.



661. Теплов Б. Психология музыкальных способностей / Б. Теплов. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1947. – 335 с.
662. Терентьева В. И. Когнитивный тип выбора в психологической структуре деятельности / В. И. Терентьева // Творческое наследие А. В. Брушлинского и О. К. Тихомирова и современная психология мышления (к 70-летию со дня рождения) : Материалы научной конференции Института психологии РАН. – М. : Институт психологии РАН, 2003. – С.34 – 37.
663. Терентьева Н. А. Д. Б. Кабалевский – музыкант – педагог – просветитель / Н. А. Терентьева // Традиции и новаторство в музыкально-эстетическом образовании: материалы международной конференции «Теория и практика музыкального образования: исторический аспект, современное состояние и перспективы развития» / под ред. Е. Д. Критской и Л. В. Школяр. – М. : Флинта, 1999. – С. 12 –15.
664. Титова Е. В. Результативность педагогической деятельности как научно-практическая проблема / Е. В. Титова // Проблема результата и качества деятельности учреждений дополнительного образования детей: материалы научно-практ. конф. (3-5 июня 1997 г.). – Ярославль : ЯОЦДЮ, 1997. – С. 18–21.
665. Тихомиров О. К. Принятие решения как психологическая проблема / О. К. Тихомиров // Проблемы принятия решения. – М. : Наука, 1976. – С. 77-82.
666. Ткаченко Т. В. Теоретико-методичні основи формування вокально-звукової культури майбутнього вчителя музики у процесі професійної підготовки: дис... доктора пед. наук: 13.00.04 / Т. В. Ткаченко ; Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2010. – 38с.
667. Токман А. Сутність і структура поняття «якість освіти у ВНЗ» в педагогічній літературі / А. Токман, І. Распошнюк // Освіта на Луганщині. – 2013.– № 1. – С. 25–29.
668. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : навч. посібник / Т. І. Туркот. – К. : Кондор, 2011. – 628 с.
669. Уемов А. И. Системный подход и общая теория систем / А. И. Уемов. – М. : Мысль, 1978. – 272 с.

670. Уидетт С. Руководство по компетенциям / С. Уидетт, С. Холлифорд ; [пер. с англ.] – М. : НИРРО, 2003. – 228 с.
671. Уолф Д. Тренировка // Экспериментальная психология / Д. Уолф ; [сост. С. С. Стивенс]. – М. : Иностранная литература, 1963. – С. 917–940.
672. Управление качеством образования : практикоориентированная монография и методическое пособие / под ред. М. М. Поташника. – М. : Педагогическое общество России, 2000 – 448 с.
673. Управление развитием школы / под ред. М. М. Поташника и В. С. Лазарева. – М. : Новая школа, 1995. – 464 с.
674. Урванцев Л. П., Толочко Н. П. Экспериментальное исследование диагностического мышления / Л. П. Урванцев, Н. П. Толочко // Психологические проблемы рационализации деятельности : межвуз. тематич. сборник / под ред М. С. Роговина, Л. П. Урванцева. – Ярославль : ЯрГУ, 1979. – С.47 – 50.
675. Ушакова О. С. Развитие профессиональной коммуникативной компетентности на разных ступенях непрерывного педагогического образования / О. С. Ушакова, О. А. Смирнова // Кадровые ресурсы инновационного развития образовательной системы : материалы I Всерос. пед. конгресса, (Москва, 19-21 дек. 2007). Ч. 2. – М. : МАНПО, 2007. — 816 с.
676. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения : в 6 т. Т.3 / К. Д. Ушинский. – М. : Педагогика , 1988. – С. 168–169.
677. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания / К. Д. Ушинский // Ушинский К. Д. Собр. соч. : в 6 т. – Т. 6. – М. : Учпедгиз, 1956. – 464 с.
678. Федоров Е. Е. О психологической подготовке музыканта к концертному выступлению / Е. Е. Федоров // Вопросы музыкознания / [ред. и сост. Б. А. Шиндин]. – Новосибирск : Новос. гос. конс. им. М. И. Глинки, 1999. – С. 166.
679. Философия и методология науки : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / под ред. В. И. Купцова. – М. : Аспект Пресс, 1996. – 551 с.
680. Философский энциклопедический словарь / гл. ред Л.Ф. Ильчев. – 2-е изд. – М. : Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.

681. Філософія освіти : робоча навчальна програма для магістрів / укладач В. О. Огнев'юк. – К. : Вид-во «Університет» Київського університету імені Бориса Грінченка, 2010. – 27 с.
682. Фоменко Н. А. Педагогіка вищої школи: методологія, стандартизація туристської освіти : навч. посібник для студ. вищих навч. закладів / Н. А. Фоменко. – К. : Слово, 2005. – 216 с.
683. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах вищого навчального закладу : наук. посібник / під. ред. С. І. Якименко. – К. : Слово, 2011. – 464 с.
684. Фролов И. Т. Введение в философию : в 2 ч. Ч.2. / И. Т. Фролов, Э. А. Араб-Оглы, Г. С. Арефьева и др. – М. : Политиздат , 1989. – 639 с.
685. Фрумин И. Д. Образовательное пространство / И. Д. Фрумин // Новые ценности образования : тезаурус для учителей и школьных психологов. – М. : Инноватор, 1995. – С. 63–67.
686. Харламов И. Ф. Педагогика / И. Ф. Харламов. – М. : Гардарики, 1999. – 520 с.
687. Ховланд К. Научение и сохранение заученного у человека / К. Ховланд // Экспериментальная психология : в 2 т. Т. 2 / ред. С. С. Стивенс. – М. : Изд-во иностранной литературы, 1963. – С.124-233.
688. Холодная М. А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.
689. Холопова В. Н. Специальное и неспециальное музыкальное содержание / В. Н. Холопова. – 2-е изд. – М. : ПРЕСТ, 2008. – 32 с.
690. Хрусталева Т. М. Психология педагогической одаренности : монография. / Т. М. Хрусталёва. – Пермь : Перм. гос. пед. ун-т, 2003. – 163 с.
691. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? : пособие для учителя / А. В. Хуторской. – М. : Владос-Пресс, 2005. – 383 с.
692. Хуторской А. В. Современная дидактика : учебник для вузов / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001.– 544 с.

693. Хьелл Л. Теории личности (Основные приложения, исследования и применения) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер, 2001. – 608 с.
694. Цагарелли Ю. А. Психология музыкально-исполнительской деятельности : автореф. дис. на соискание научн. степени докт. психол. наук : спец. 19.00.03 «Психология труда; инженерная психология» / Ю. А. Цагарелли. – Казань, 1989. – 40 с.
695. Цветкова Т. А. Некоторые подходы к пониманию разноуровневости деятельности и результатов в учреждении дополнительного образования / Т. А. Цветкова. // Проблема результата и качества деятельности учреждений дополнительного образования детей : материалы научно-практ. конф., (Ярославль, 3-5 июня 1997 г.). – Ярославль : ЯОЦДЮ, 1997. – С. 27–28.
696. Цехмістрова Г. С. Діагностика ефективності навчального процесу у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Г. С. Цехмістрова ; ЦППО АПН України. – К., 2002. – 17 с.
697. Цзян Хепін. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики у процесі самостійної навчальної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Цзян Хепін. – Одеса, 2012. – 212 с.
698. Цимбалару А. Д. Компонентно-структурний аналіз поняття «освітній простір» / А. Д. Цимбалару // Наукова скарбниця освіти Донеччини. – 2011. – № 2 (9). – С. 11–17.
699. Цыпин Г. М. Обучение игре на фортепиано : учеб. пособ. / Г. М. Цыпин. – М. : Просвещение, 1984. – 176 с.
700. Цюряк І.О. Методика застосування особистісно орієнтованих технологій навчання в процесі диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики : автореф. дис ... канд. пед. наук : 13.00.02 / І. О. Цюряк ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К. : Б.в., 2009. – 19 с.
701. Черепанова С. Стиль мислення як концептуалізація буття / С. Черепанова / Вища освіта України. – 2002. – № 3. – С. 25–31.

702. Черкасов В. Ф. Розвиток музично-педагогічної освіти в Україні (друга половина ХХ – початок ХХІ століть): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / В. Ф. Черкасов. – К., 2009. – 465 с.
703. Черни К. Полная теоретическая и практическая фортепианная школа / К. Черни // Алексеев А. Д. История фортепианного искусства. – Ч.2. – М. : Музыка, 1988. – 415 с.
704. Чернилевский Д. В. Подходы к диагностике качества обучения / Д. В. Чернилевский, Э. В. Лузик. – М. : МГТА, 2000. – 27 с.
705. Черны В. Психодиагностика в социалистических странах : Психодиагностические и дидактические тесты / В. Черны. – Братислава : Психодиагностические и дидактические тесты, 1983. – 222 с.
706. Чиж В. Ф. Методология диагноза / В. Ф. Чиж. – СПб. : Практическая медицина, 1913. – 64 с.
707. Шагова Э. В. Подходы к определению критериев результативности воспитательной работы / Э. В. Шагова // Проблема результата и качества деятельности учреждений дополнительного образования детей : материалы научно-практ. конф., (Ярославль, 3-5 июня 1997 г.). – Ярославль : ЯОЦДЮ, 1997. – С. 45–48.
708. Шадриков В. Д. Личностно-ориентированное обучение // Педагогика. – № 5. – С. 37–39.
709. Шадриков В. Д. Ментальное развитие человека : монография / В. Д. Шадриков. – М. : Аспект Пресс, 2007. – 328 с.
710. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В. Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26–33.
711. Шамардин В. Н. Диагностика и оценка качества образовательных систем / В. Н. Шамардин // Педагогика. – 1995. – №4. – С.36.
712. Шамарин П. И. Некоторые вопросы методологии диагноза : метод. пособие для преподавателей клинических кафедр и студентов / П. И. Шамарин. – Саратов : Приволжское книжное издательство, 1969. – 98 с.

713. Шамова Т. И. Управление образовательными системами : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений /Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко, Г. Н. Шибанова ; под ред. Т. И. Шаповой. – М. : Академия, 2002. – 384 с.
714. Шаталов А. А. Психолого-педагогическая диагностика качества образовательного процесса / А. А. Шаталов, В. В. Афанасьев. – М. : НИИ школьных технологий, 2008. – 132 с.
715. Шванцара И. Диагностика психического развития / И. Шванцара и др. – Прага : Авиценум, 1978. – 388 с.
716. Шевнюк О. Л. Культурологія : навч. Посібник О. Л. Шевнюк. – К. : Знання-Прес, 2004. – 353 с.
717. Шевырев В. С. Проблема разработки понятия деятельности как философской категории / В. С. Шевырев // Деятельность: теории, методология, проблемы. – М. : Политиздат, 1990. – С. 9–21.
718. Шелов С. Д. Термин. Терминологичность. Терминологические определения / С. Д. Шелов. – СПб. : СПбГУ, 2003. – 180 с.
719. Шендрик И. Г. Образовательное пространство субъекта и его проектирование / И. Г. Шендрик. – М. : АПКиПРО, 2003. – 452 с.
720. Шереметьева О. В. Преобразование субъектного опыта студентов как методическая задача подготовки будущих учителей начальных классов [Электронный ресурс] / О. В. Шереметьева. – [Научная электронная библиотека] . – Режим доступа : <http>
721. Ши Цзюнь-бо. Методика формування мистецької компетентності майбутніх вчителів музики в процесі фортепіанної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ши Цзюнь-бо. – К., 2007. – 199 с.
722. Шилова М. И. Учителю о воспитанности школьников / М. И. Шилова. – М. : Педагогика, 1990. – 144 с.
723. Шими́на А. Н. Философские основы образования : монография / А. Н. Шими́на. – Воронеж : Изд-во ВГПУ, 1999. – 118 с.
724. Шинкаренко В. В. Мультимедійні технології як засіб компетентнісного становлення майбутніх учителів музики [Електронний ресурс] : II міжнар. наук.-

- практ. інтернет-конф. «Компетентнісний підхід у системі неперервної професійної освіти» / В. В. Шинкаренко // Режим доступа : <http://konfer-phdpu.at.ua/>.
725. Шишов С. Е. Мониторинг качества образования в школе / С. Е. Шишов, В. А. Кальней – М. : Педагогическое общество России, 1999. – 354 с.
726. Шишов С. Е. Мониторинг качества образования в школе / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М. : Российское педагогическое агентство, 1998. – 354 с.
727. Школа и педагогика в культуре Древней Руси. – М. : Изд-во Российского открытого ун-та, 1992. – 208 с.
728. Шмелев А. Г. Основы психодиагностики : учеб. пособ. / ред. А. Г. Шмелёв. – Ростов н/Д : Феникс, 1996. – 544 с.
729. Шмелёв А. Г. Методические рекомендации по разработке и внедрению системы оценки качества обучения по инновационным образовательным программам / А. Г. Шмелёв , А. А. Чумаков , А. Г. Ларионов , А. Г. Серебряков . – М. : Из-во МГУ, 2007. – 62 с.
730. Штофф В. А. Роль моделей в познании / В. А. Штофф. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1963. – 128 с.
731. Шульпяков О. Ф. Работа над художественным произведением и формирование музыкального мышления исполнителя / О. Ф. Шульпяков. – СПб. : Композитор, 2005. – 35 с.
732. Щербакова А. И. Философия музыки и музыкального образования : учеб. пособие. Ч. 1 : / А. И. Щербакова. – М. : ГРАФ-ПРЕСС, 2008. – 256 с.
733. Щолокова О. П. Концепція художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя / О. Щолокова // Діалог культур: Україна у світовому контексті. Мистецтво і освіта : зб. наук. праць – 2001. – Вип. 6. – С. 161–169.
734. Эльконин Д. Б. Психолого-педагогическая диагностика: проблемы и задачи / Д. Б. Эльконин // Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей /под ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера. – М. : АПН СССР, 1981. – С. 3–9.
735. Юдин Б. Г. Из истории системных исследований: между методологией и идеологией / Б. Г. Юдин // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2008. – № 1. – С. 30–31.

736. Юнина Е. А. Аксиология высшего образования / Е. А. Юнина // *Философия образования*. – 2005. – № 3. – С. 151–156.
737. Юферова А. А. Педагогические условия подготовки компетентного специалиста в образовательном процессе педагогического колледжа / А. А. Юферова. – М. : СПО, 2004. – № 1. – С. 38–42.
738. Юцявичене П. А. Теория и практика модульного обучения / П. А. Юцявичене. – Каунас : Швиеса, 1989. – 272 с.
739. Яворский Б. Л. Избранные труды. – Т.2. – Ч.1. – М., Музгиз, 1987 – 424с.
740. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посібник / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.
741. Якиманская И. С. Предмет анализа – субъектный опыт / И. С. Якиманская, И. К. Рыжухина // *Директор школы*. Россия. – 1999. – № 8. – С. 53–60.
742. Якібчук М. В. Напрями розвитку гуманізації і комунікативна компетентність у контексті безперервної освіти / М. В. Якібчук // *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. – Сер. № 7 : Релігієзнавство. Культурологія. Філософія. – 2007. – Вип. 11 – С. 153–155.
743. Яковлев А. И. Критерии эффективности идейно-воспитательной работы / А. И. Яковлев // *Эффективность идейно-воспитательной работы*. – М. : Мысль, 1975. – С. 12
744. Яковлев Е. В. Квалиметрический подход в педагогическом исследовании: новое видение / Е. В. Яковлев // *Педагогика*. – 1999. – № 3. – С. 49–54.
745. Яковлев Е. В. Педагогический эксперимент: квалиметрический аспект : монография: – Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 1998. – 136 с.
746. Якунин В. А. Педагогическая психология : учеб. пособие / В. А. Якунин. – СПб. : Михайлов В. А., 1998. – 288 с.
747. Ярошинська О. О. Формування фахової компетентності майбутніх учителів початкової школи в умовах освітнього середовища професійної підготовки / О. О. Ярошинська // *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. – 2013. – № 7. – С. 376–380.



748. Ясюкова Л. А. Оптимизация обучения и развития детей с ММД / Л. А. Ясюкова. – СПб. : ГП ИМАТОН, 1997. – 80 с.
749. Advanced Distributed Learning (ADL), Sharable Content Object Reference Model (SCORM®) 2004 4th Edition Run-Time Environment (RTE) Version 1.1, 2009 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.adlnet.gov/Technologies/scorm/SCORMSDocuments/SCORM\\_2004\\_4th\\_Ed\\_V1.1/Documentation\\_Suite/SCORM\\_2004JED\\_v1J\\_Doc\\_Suite.zip](http://www.adlnet.gov/Technologies/scorm/SCORMSDocuments/SCORM_2004_4th_Ed_V1.1/Documentation_Suite/SCORM_2004JED_v1J_Doc_Suite.zip). - 23.01.2012.
750. Alexander R. Curriculum Organisation and Classroom Practice in Primary Schools / R. Alexander, J. Rose, C. Woodhead // A Discussion Paper. – London : Department of Education and Science, 1992. – P. 3 – 5.
751. Allsup R. Methods and situational ethics in music education. / R. Allsup, H. Westerlund. – Action, Criticism, and Theory for Music Education. – №11(1). – 2012. – pp. 124–48.
752. Arnot M. Recent Research on Gender and Educational Performance / M. Arnot, J. Gray, M. James, J. Ruddock, G. Duveen. – London: The Stationery Office, 1998. – P. 1 – 7.
753. Bar-On R. Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): Technical Manual. / R. Bar-On. – Toronto, Canada: Multi-Health Systems, 1997. – P. 232
754. Bastian H. G. Jugend am Instrument / Hans Ganther Bastian. – Mainz: Schott, 1991. – 320 p.
755. Bednar R. Self-esteem: Paradoxes and innovations in clinical theory and practice. / R. L. Bednar, M. G. Wells, S. R. Peterson. – Washington, DC : APA Press, 1991. – 433 p.
756. Benedict C. Processes of alienation: Marx, Orff and Kodaly / C. Benedict. – British Journal of Music Education. – № 26. – 2009. – pp. 213–224
757. Brusilovsky P. Developing adaptive educational hypermedia systems: from design models to authoring tools [Text] / P. Brusilovsky // Authoring Tools for Advanced Technology Learning Environments: Toward cost-effective adaptive, interactive, and intelligent educational software / eds. T. Murray, S. Blessing, S. Ainsworth. – Dordrecht : Kluwe, 2003. – P. 377 – 409.

758. Cook N. Music: A Very Short Introduction / N. Cook. –Oxford : Oxford University Press, 1998. – 160 p.
759. Davis S. Popular music in American teacher education: A glimpse into a secondary methods course / S. Davis, D. Blair. – International Journal of Music Education. – № 29(2). – 2011. – pp. 124–140.
760. Department for Education and Employment / Qualifications and Curriculum Authority. DfEE (1995a) The National Curriculum Handbook for Secondary Teachers in England London : Department for Education and Employment / Qualifications and Curriculum Authority.
761. Department for Education and Employment / Qualifications and Curriculum Authority. DfEE (1999a) The National Curriculum Handbook for Secondary Teachers in England London : Department for Education and Employment / Qualifications and Curriculum Authority.
762. Department for Education and Employment / Qualifications and Curriculum Authority. DfEE (1999b) The National Curriculum Handbook for Secondary Teachers in England London : Department for Education and Employment / Qualifications and Curriculum Authority.
763. Det kongelige kirkenut danningsog forskningsdepartement // Laereplanverket for den 10-Srige grunnskolen. – Oslo : Nasjonellt laeremiddelscenter, 1996. – P. 2 – 3.
764. Emotional development and EI: Educational implications / P. Salovey, D. Sluyter (eds.). – New York : Basic Books, 1997. – P. 3–34.
765. Fairfield P. Education, dialogue and hermeneutics [E-Book] / P. Fairfield. – London: Continuum International Publishing Group/ – 2010. – p.12–15.
766. Feigenbaum A.V. Quality and Productivity / A.V. Feigenbaum // Quality Progress, QICID. – 1977. – P. 18 – 21.
767. Ferm C. Teachers' and Students' Perceptions of Educational Quality in Musikdidaktik as related to Preconditions of Deep Learning. / C. Ferm, G. Johansen – British Journal of Music Education. – № 25 (2). – 2008. – pp. 177–191.

768. First Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications in Higher Education – UNESCO, Paris, 18-19 Oct, 2002. – Режим доступа : <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001314/131402e.pdf>
769. Franke-Wikberg S. Att vardera utbildning. En introduktion till pedagogisk utvärdering. / S. Franke-Wikberg, U. Lundgren. – Stockholm: Wahlstrom & Widstrand, 1985. – 138p.
770. Georgii-Hemming Eva, Westvall Mariaa. Music Education – A personal matter? Examining the current Discourses of Music Education in Sweden. / E. Georgii-Hemming, M. Westvall. – British Journal of Music Education. – № 27(1). – 2010. – pp. 21–33
771. Green L. Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy / L. Green. – Aldershot: Ashgate, 2008. – p.45–46.
772. Grundgesetz for die Bundesrepublik Deutschland. Textausgabe. – Bonn : Bundeszentr. for Polit. Bildung, 1989. – 96 s.
773. Gustavsson B. Utbildningens förändrade villkor: nya perspektiv på kunskap, bildning och demokrati / B. Gustavsson. – Stockholm: Liber, 2009. – p. 3–5.
774. Hargreaves D. J. Assessment of primary children's classroom work in the creative arts / D. J. Hargreaves, M. J. Galton, S. Robson // Educational Research. – 1996. – №38. – P. 199-211.
775. Harland J. Arts in their View / J. Harland, K. Kinder, K. Hartley. – Slough : NFER, 1995. – 310 p.
776. Heiling G. Bedömning och utvärderingsfrågor i musikutbildningar / G. Heiling. – Malmö : Lunds Universitet, Musikhögskolan i Malmö, 1995. – P. 3 – 4.
777. Hess J. Radical musicking: towards a pedagogy of social change / J. Hess. – Music Education Research. – № 16(3). – 2014. – pp. 229–250.
778. Hultberg, C. Att nå målet – för utbildningen eller lärarkyrket? [Reaching the Goal – For the Education or the Teaching Profession?]. – Stockholm: Royal College of Music, 2011. – pp. 34–36.
779. Jakobs H-J. Mit Johann Sebastian Bach unterwegs. : Ein biographischer Reiseführer./ Hans-Josef Jakobs. – SCM-Hänssler-Verlag, Holzgerlingen, 2010. – 160 p.
780. Jeremus-Lewandowska A. Praktyczne zastosowanie nowoczesnych metod i

srodkow technologicznych w ksztalceniu artystow wokalistow / Anna Jeremus-Lewandowska // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. - Науковий журнал / ред. кол. : А. А. Сбруєва (гол. ред.) [та ін.]. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. – № 7(9). – С. 152–161.

781. Jorgensen H. Sang og musikk. Et fags utvikling i grunnskolen fra 1945 til 1980 / H. Jorgensen. – Oslo : Ascheschough & Co, 1982. – 123 p.

782. Kearney R. Paul Ricoeur: the hermeneutics of action. / R. Kearney. – London: Sage ed., 1996. – p.34–35.

783. Kisiel M. Media w edukacji muzycznej uczniow szkoly podstawowej. Szanse i zagrozenia / M. Kisiel // Nowe trendy w edukacji muzycznej/ [pod red. A. Bialkowskiego]. – UMCS, Lublin, 2005. – s. 171–180.

784. Klauer K. Handbuch der Pädagogischen Diagnostik / K.Klauer. – Düsseldorf : Schwann, 1978. – S. 3 – 9.

785. Kraemer R.-D. Musikpädagogik eine Einfhrgung in das Studium / R.-D. Kraemer–Augsburg : Wißner, 2004. – 480 s.

786. Kuder G.F. The theory of the estimation of test reliability / G.F. Kuder, M. W. Richardson. – Psychometric. – V. 2. – No 3. – 1937. – September,. – P. 117–119.

787. Kwami R. Non-western music in education: problems and possibilities / R. Kwami // British Journal of Music Education. – 1998. – No 15 (2). – P. 161 – 170.

788. Lahn L. C., Jensen, K. Profesjon og Luring [Profession and Learning]. In A. Molander & L.I. Terum, (eds). Profesjonsstudier [The Study of Professions]. – Oslo : Universitetsforlaget. – pp. 295-305.

789. Lawrowska R. Metoda projektow w poszyrzaniu wiedzy o kulturze muzycznej przyszłych nauczycieli klas 1-3 // Wychowanie Muzyczne. / R. Lawrowska. – 2011. – № 1. – С. 65-67.

790. Lindgren M. Ränderna går aldrig ur. In: Claes Ericsson and Monica Lindgren eds. Perspektiv på populärmusik och skola / M. Lindgren, C. Ericsson. – Lund: Studentlitteratur, 2011. – pp. 23–39.

791. Lindstrom L. Portfoljvurdering av elever skapande i bild. Allman del. / L. Lindstrom. – Projekt inom ramen for Skolverkets utvardering avskolan : Unpublished manuscript. – 1998. – p.3.
792. Luhmann N. Social Systems / N. Luhmann. – Stanford: Stanford University Press, 1995. – pp. 1045-1054.
793. Lundgren U. P. Att organisera omvarlden / U. P. Lundgren ; In introduction till laroprans-teori. – Stockholm : Liber, 1979. – P. 121 – 123.
794. Matthews G. Measuring emotional intelligence: Promises, pitfalls, solutions? / G. Matthews, M. Zeidner, R. D. Roberts // Handbook of methods in positive psychology / A. D. Ong, M. Van Dulmen (eds.). – Oxford : Oxford University Press (in press), 2004/ – P. 9 – 23.
795. Matveyeva O. A. Diagnostics of Students' Learned Proficiency in the Subject "Major Musical Instrument" / O. A. Matveyeva // Nauka i Studia. – 2014 – NR 2 (112), P. – P. 39–47.
796. Mauermann L. Thesen zur Rolle des Lehrers bei Entwicklung und Einsatz schulischer Entscheidungsverfahren / L. Mauermann // Diagnose von Lernprozessen / Garten H.-K. (Hg.). – Westermann : Braunschweig, 1977. – S. 45 – 49.
797. Melezinek A. Ingenieur-pädagogik: Praxis der Vermittlung technischen Wissens [Text] / A. Melezinek. Wien, New York: Springer, 1999. – 239 s.
798. Nielsen F. V. Almen musikdidaktik / F. V. Nielsen. Kobenhavn // Akademisk Forlag, 2. Reviderede og bearbejdede udgave, 1998. – P. 21 – 25.
799. Nielsen F.V. Musiklæreruddannelser i Danmark, Faglighed og Professionalisering. Rammebeskrivelse. [Music Teacher Education in Denmark]. Retrieved from <http://www.dnmpf.dk/forskning/dpu/rammebeskriv.htm>.
800. Olsson B. (1992) Musikamnet i nationell utvardering / B. Olsson // Engelska, musik, matematik, omvarldskunskap / G. Svingby(ed.) : NO, Instrumenten i den nationella utvarderingen granskas. En rapport inom det Nationella Utvarderingsprogrammet. Goteborg: Goteborgs Universitet, Institutionen for Pedagogik, 1992. – 21s.

801. Olsson B. Samus – en musikutbildning i kulturpolitikens tjänst?: En studie om en musikutbildning under 70-talet. Diss. / B. Olsson – Göteborg : Göteborgs Universitet, 1993. – S. 31.
802. Parkita E. Zastosowanie technologii informacyjnej w rozwijaniu zainteresowań muzycznych dzieci i młodzieży / Ewa Parkita // Nowe trendy w edukacji muzycznej / [pod red. A. Białkowskiego]. – UMCS, Lublin, 2005. – s. 181-194.
803. Parness S. J. Guide to creative action / S. J. Parness, R. B. Noller, A. M. Biondi. – New York, 1977. – P. 16 – 22.
804. Pearson K. On lines and planes of closest fit to systems of points in space / K. Pearson // Philosophical Magazine. – Series 6. – 1901. – P. 559-572.
805. Personality and Intelligence / ed. by R. Sternberg & P. Ruzgis. – New York. : Cambridge University Press, 1994. – P. 3–31
806. Recommendation of the European Parliament and the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning // Official Journal of the European Union. – 6.5.2008. – P. C 111/1–C 111/7.
807. Reulecke W. Pädagogische Diagnostik und lernzielorientierte Test / W. Reulecke , B. Rollett // Diagnose der Diagnostik. – Stuttgart : Klett, 1976. – P. 13 – 25.
808. Rikandi I. Revolution or Reconstruction? Considering Change in Finnish Piano Pedagogy. In I. Rikandi, (Ed.). Mapping the Common Ground. Philosophical Perspectives of Finnish Music Education. – Helsinki: BTJ Kustannus and Sibelius Academy, Department of Music Education, 2010. – pp. 160-177.
809. Tuning Educational Structures in Europe / Line 1. learning Outcomes / Competences Methodology. 2001–2003. Phase 1 [Електронний ресурс]. – Режим доступа : <http://www.Relint.Deusto.es.TuningProget/index.htm>.
810. Valli L. W. The question of quality and content in reflective teaching. Paper presented at the annual meeting of the AERA / L. W. Valli. – Boston, 1990. – P.3 – 15.
811. Welch G.F. Early childhood musical development /G. F. Welch (1998) // Research Studies in Music Education. – 1998. – 11. – P. 27-41.
812. Welch G.F. The ontogenesis of musical behaviour: a Sociological Reserch studies in Music Education / G.F. Welch. – 2000. – P. 31 – 43.

## ДОДАТКИ

## Додаток А

Таблиця А.1.

**Характеристики структурних компонентів системи «освітній процес»  
факультету мистецтв університету**

<b>Компоненти</b>	<b>Характеристики</b>
Мета	<ul style="list-style-type: none"> <li>– головна мета – підготовка компетентного вчителя музичного мистецтва</li> <li>– стратегічний рівень цілей – соціальне замовлення держави й суспільства на формування кваліфікованого, компетентного фахівця</li> <li>– основний рівень цілей – мета освіти конкретного типу освітньої установи, факультету, студентів конкретної спеціальності</li> <li>– оперативний рівень цілей – щоденне вирішення студентами навчальних, практичних і самоосвітніх завдань</li> </ul>
Наукова та навчальна інформація	<ul style="list-style-type: none"> <li>– збагачення змісту освіти;</li> <li>– стандартизація;</li> <li>– інновації;</li> </ul>
Засоби комунікації	<ul style="list-style-type: none"> <li>– стилі спілкування;</li> <li>– педагогічний супровід індивідуальної траєкторії навчання студента;</li> <li>– специфічні організаційні форми й методи педагогічного впливу на індивідуальних заняттях;</li> </ul>
Викладачі	<ul style="list-style-type: none"> <li>– коригування освітніх цілей студента, цілей заняття;</li> <li>– вибір найбільш ефективних організаційних форм, методів та технологій навчання</li> </ul>

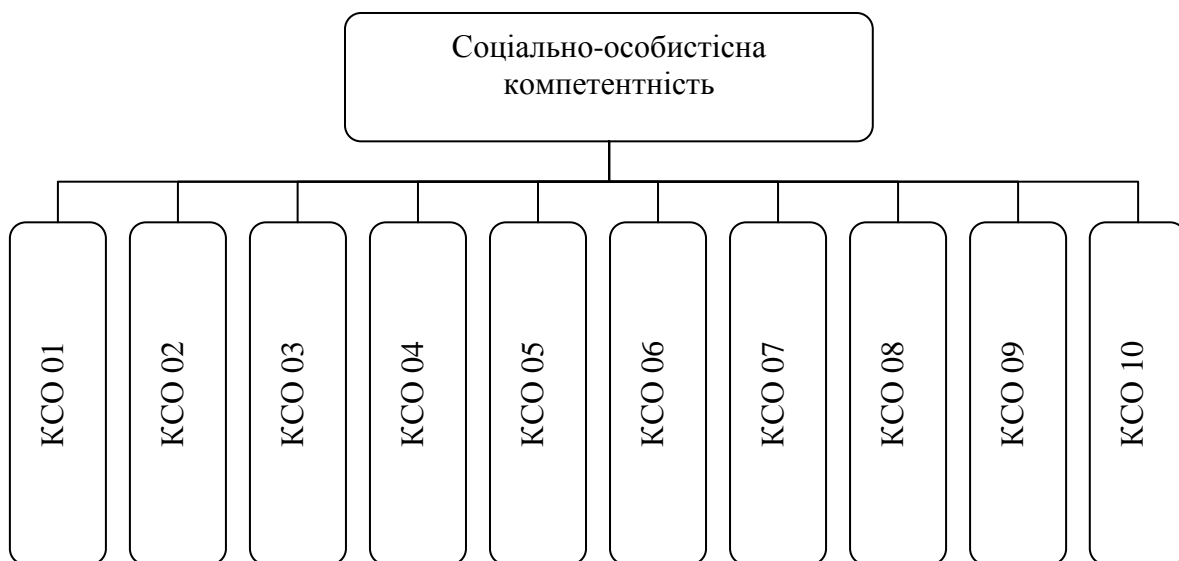
**Додаток Б****Додаток Б.1**

Рис.Б.1. Графічне подання частинного відношення соціально-особистісної компетентності.



Рис. Б.2. Графічне подання частинного відношення загальнонаукової компетентності





Рис.Б.3. Графічне подання частинного відношення інструментальної компетентності

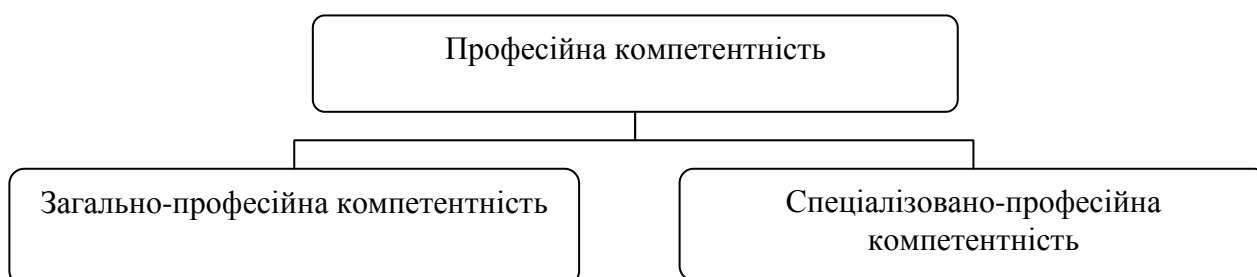


Рис. Б.4. Графічне подання родовидового відношення професійної компетентності



Рис.Б.5. Графічне подання частинного відношення загально-професійної компетентності

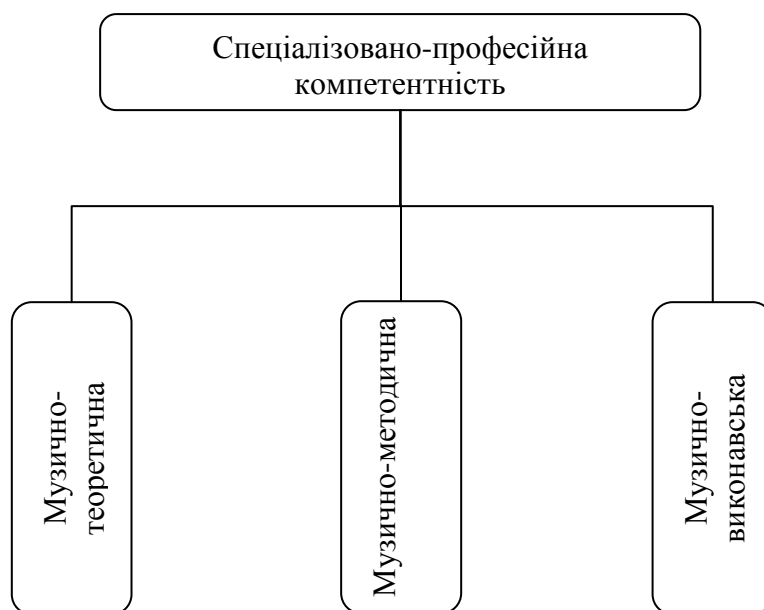


Рис. Б.6. Графічне подання частинного відношення спеціалізовано-професійної компетентності



Рис.Б.7. Графічне подання частинного відношення спеціалізовано-професійної компетентності

## Додаток Б.2

### Індивідуально-психологічні особливості студентів як суб'єктів музично-педагогічної діяльності

Як викладачеві, так і студентові важливо знати особливості *темпераменту* (від лат. *temperamentum* – належне співвідношення частин) – закономірне співвідношення стійких індивідуальних особливостей особистості, що характеризують різні сторони динаміки її психічної діяльності [622, с.675]. Темперамент характеризує особистість з боку динаміки, сили й швидкості протікання нервових і психічних процесів. Залежно від співвідношення процесів збудження й гальмування І. Павлов визначав чотири основні типи вищої нервової діяльності, яким відповідають чотири типи темпераменту (холеричний, сангвінічний, меланхолічний, флегматичний). Дослідження Б.Теплова й В.Небиліцина [661; 446] показали, що структура основних властивостей нервової системи набагато складніша, а кількість комбінацій більша, ніж це раніше уявлялося. Проте, зазначені чотири компоненти темпераменту є найбільш узагальненими й використовуються в наукових дослідженнях. Показниками, що впливають на характер діяльності студента є характеристики основних властивостей темпераменту: сила – інтенсивність, виразність психічних процесів; рухливість – швидкість виникнення й припинення психічних процесів; швидкість протікання психічних процесів; урівноваженість – збалансованість активності, спонукань, імпульсивних відповідей зі стриманістю, гальмуванням; ригідність-пластичність – труднощі або легкість пристосування до нових обставин, завдань, корекції звичок, навичок тощо; активність – стійкий рівень активності, енергійності психічної діяльності; сензитивність – підвищена або знижена чутливість людини до всіх або деяких впливів на органи почуття. Такими показниками також є емоційна стійкість або невротизм; аналітичний або синтетичний тип сприйняття тощо.

Знання компонентів темпераменту допомагають істотно впливати на форми хвилювання студентів перед концертом. Для студентів з підвищеною збудливістю бажано проводити передконцертний період у спокійному стані, уникаючи хвилюючих вражень. Студентам, що відрізняються врівноваженістю, буває корисним злегка «накрутити» себе перед концертом. Успіх або неуспіх у навчанні може бути пояснений не самими природними рисами студента, а тим, наскільки сформувалися індивідуальні прийоми й способи діяльності, відповідні до вимог освітнього процесу й індивідуальним проявами типологічних властивостей. Кожний темперамент має свої позитивні й негативні сторони, отже, зусилля викладача мають бути спрямовані на розумне їх використання в навчальній, концертній і практичній діяльності.

Знання *типу темпераменту* позначається на засобах досягнення високих результатів у виконавській діяльності, а також на таких особливостях прояву музикальності, як артистичність й технічна бездоганність. Ю.Цагареллі, досліджуючи музикальність, дійшов висновку, що для реалізованих у професії актуальних здібностей «особливо важливою властивістю є лабільність нервової системи», що має тісний взаємозв'язок «з емоційністю» [694, с.10]. Дослідження

показали взаємозв'язок артистизму як якісної характеристики музичної обдарованості з активованістю й активністю, а більшої організованості й зібраності – з саморегуляцією й інактивованістю нервової системи [694].

Другу підструктуру становлять індивідуально-психологічні відмінності – особливості психічних процесів, станів і властивостей, що відрізняють людину одну від одної.

Важливу роль для якісної освіти майбутніх учителів музичного мистецтва має діагностика психологічних процесів, що характеризують: рівень розвитку пам'яті, мислення, уваги, пізнавальних процесів тощо. У своїй сукупності вони становлять психічний арсенал особистості, необхідний для успішної навчальної діяльності [252]. Під інтелектом у психології розуміється деяка когнітивна характеристика, пов'язана з переробкою інформації. Інтелект (від лат. *intellectus* – пізнання, розуміння, розум), здатність мислення, раціонального пізнання, (латинський переклад давньогрецького поняття *нус* («розум»), тотожний йому за змістом) [622, с.386]. Необхідно зазначити, що існує велика кількість дефініцій поняття «інтелект», але єдиної думки з цього питання не має. У вітчизняній психологічній науці феномен інтелекту став центральним у дослідженнях Б. Ананьєва [23], Л. Виготського [144], О. Тихомирова [665], М. Холодної [688] та ін. Б. Коломієць [550, с.387] виділяє низку функцій інтелектуальної діяльності, що мають вміння виконувати фахівці з вищою освітою незалежно від профілю підготовки. Він називає їх системою інваріантних функцій інтелектуальної діяльності й відносить до них інформаційну функцію (збір, зберігання й переробка інформації); управлінські функції (прогнозування, планування, організація, контроль); функції цілепокладання; проектування; аналітико-синтезуючу; моделюючу, функцію оцінки, саморефлексії тощо.

Сказане стосується й майбутніх учителів музичного мистецтва. Інтелектуальна діяльність пов'язана з процесами *музичного мислення* досліджувалося в працях Б. Теплова [663], Г. Ципіна [699], Б. Яворського [739] та ін., а також у теоретичних працях видатних музикантів-виконавців – О. Гондельвейзера, А. Єсипової, К. Ігумнова, Г. Нейгауза, А. і Н. Рубінштейнів, С. Фейнберга й ін. Музичне мислення розуміється авторами як «переосмислення й узагальнення життєвих вражень, відбиття в свідомості людини музичного образу, що представляє собою єдність емоційного й раціонального» [660, с.113]. Для майбутнього вчителя музичного мистецтва в першу чергу важливість має асоціативне мислення, що спирається на розуміння музичних образів в конкретних категоріях музичної мови.

Е. Абдуллін розглядає в межах поняття «професійне мислення вчителя музики» його *рефлексію*. Він указує на її творчий характер, «який виявляється в індивідуальному, неповторному баченні, розумінні музики й музично-педагогічного процесу, у знаходженні оригінальних способів вирішення поставлених педагогічних завдань» [1, с.185]. Професійно-особистісну рефлексію вчителя музики Т.Колишева розглядає як дію, що спрямована на з'ясування підстав власного способу вирішення розумових музично-педагогічних завдань й її узагальнення з метою наступного успішного вирішення зовні різних, але внутрішньо однакових проблем, пов'язаних з музично-педагогічною дійсністю. Рефлексивні процеси в діяльності вчителя музики, на думку дослідниці, виявляються в таких напрямках: у спробах зрозуміти й

цілеспрямовано регулювати думки, почуття й вчинки учнів; у процесі проектування діяльності школярів; у процесі рефлексивного аналізу й саморегуляції; у процесі стимулювання рефлексивної діяльності самих учнів [1].

У психології існує поняття *емоційного інтелекту*, що поєднує когнітивні і емоційні процеси психіки. Необхідно зазначити, що в мисленнєвій діяльності людини немає «чистої» думки, або «чистої» емоції. В.Сухомлинський вважав родючим ґрунтом, на який падають насіння знань і з якого виростає розум інтелектуальні почуття [653, с.3]. Отже, значущою для майбутнього вчителя музичного мистецтва є здатність сприймати й розуміти свої й чужі емоції. Дослідники вважають, що емоційний інтелект як адаптивна функція дає безумовну перевагу в орієнтації й активності в оточенні [28, с.26]. Існує декілька теорій, що припускають різні підходи до визначення даного поняття. Основна модель ЕІ визначає набір ієрархічно організованих здібностей, що пов'язані з переробкою інформації та поєднуються в чотири «гілки»: сприйняття емоцій; підвищення ефективності мислення за допомогою емоцій; розуміння емоцій; управління емоціями (Дж. Мейєр і П. Селовей) [28, с.23]. Р. Робертс, Дж. Меттьюс, М. Зайднер й Д. Люсін, пропонують набір конструктивів (темперамент, переробка інформації, впевненість у своїй емоційній компетентності, емоційні знання й навички), що є основою емоційного інтелекту та вважають, що їх вимірювання має відбуватися за єдиною методикою, наводять перелік методик й окремих шкал для вимірювання [571, с.3-24].

Високорозвинена здібність до розуміння й управління емоціями важлива як для професійного становлення особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва, так і для його соціальної активності. Діяльність учителя пов'язана з музикою, що є одним з найемоційніших видів мистецтва й характеризується широким спектром вираження емоцій. Тобто, музичне переживання – це в першу чергу емоційне переживання: «...недостатньо тільки почути музику, треба ще її емоційно пережити, відчуті її емоційну виразність». Музичне переживання виконує координуючу роль у регуляції всіх видів музичної діяльності, зокрема, «у структурі сценічних переживань виконавців, що часто супроводжуються стресовими емоціями, де домінуючу роль відіграють контрольовані почуття музичного співпереживання» [103, с. 68]. Розвиток здібності до усвідомлення своїх емоцій, а також здібності керувати своїми емоціями є важливим механізмом, що дозволяє опосередковано впливати на зниження високого рівня тривожності, що виявляється в публічних виступах. Чим вище рівень особистісної тривожності, тим менше студенти здатні розуміти свої емоції й управляти ними та навпаки [115, с.13]. Емоції не тільки супроводжують музичну діяльність, але є основою переживання майбутнім вчителем музичного мистецтва своєї діяльності. Розуміння емоцій учнів сприяє виникненню взаємопорозуміння, взаємної уваги, поваги, емпатійному проникненню в «світ» іншої людини, що є одним з необхідних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Одним з важливих умінь вчителя музичного мистецтва, яке замикається в межах безпосереднього емоційного досвіду, є *емпатія* (від гр. *empathia* – співчування, відчуття), тобто здатність людини проникати в духовний світ іншої людини або твору мистецтва [622, с. 698]. Емпатія, є необхідною умовою для

розвитку такої професійної якості вчителя музичного мистецтва як проникливість, естетична емпатія сприяє розумінню художнього образу музичного твору.

Оскільки впливати на емоційний стан учнів можливо тільки володіючи емпатією, коли майбутній вчителя музичного мистецтва розуміє почуття учнів, вміє співпереживати з ними, для нашого дослідження було важливим визначення емпатії як розуміння психологічного стану партнера по спілкуванню, що забезпечує емпатійний зв'язок між майбутнім учителем й учнями. Це підтверджує думка Ш.Амонашвілі, який визначаючи особистісні якості вчителя вказує на його емпатійні здібності: «Розуміти дітей – значить стати на їхню позицію, цінувати їхні почуття, приймати їхні турботи й справи як серйозні (вони і є такими) і зважати на них...» [1, с.180].

Також для нас було суттєвим визначення наявності емпатійного зв'язку між студентом та образами музичного твору, який він виконує. Досліджуючи розвитку емпатії в майбутніх учителів музики, Л. Надірова визначає методи, що сприяють результативності цього процесу: асоціативний метод; рольове отожднення з образом музичного твору; особистісне, суб'єктивне проживання уроку музики [440, с. 211-215]. Застосування механізмів емпатії в спілкуванні педагога й студента в навчальному процесі необхідно для розуміння психічного стану останнього з метою адекватного впливу на нього. Розвиваючи за допомогою механізмів емпатії емоційність студента, навчаючи його вбирати до себе риси «іншого», викладач сприяє розумінню їм змісту музичних образів [440].

Проблема *пам'яті* є однією з основних в психології. У психологічних дослідженнях доведена взаємодія пам'яті з інтелектуальною діяльністю особистості, її професією, емоційним відношенням до матеріалу. Одним з найбільш істотних факторів, що впливають на пам'ять, є мислення людини, її знання, ерудиція, коугозір. На думку П. Блонського, «пам'ять, що піднімається в процесі розвитку все на більш і більш високий щабель пізнання, тим самим усе ближче наближається до мислення» [84, с.313]. Процес запам'ятовування містить у собі такі категорії мислення, як аналіз і синтез, узагальнення й порівняння. Спираючись на них він стає більш осмисленим і міцним. У результаті аналітико-синтетичної діяльності виявляються основні й другорядні ознаки предметів і явищ, розкривається роль і значення кожного елемента в цілому, а потім відбувається злиття всіх складових частин в єдине ціле. Добре функціонуюча музична пам'ять, як система запам'ятовування, збереження й відтворення музичного матеріалу стимулює музичний розвиток, збагачує особистість учителя музичного мистецтва яскравими враженнями.

Не менш значущим є добре функціонуюча *увага* – процес і стан настроювання суб'єкта на сприйняття пріоритетної інформації й виконання поставлених завдань [551, с. 398]. Теоретично й операціонально увага характеризується рівнем (інтенсивністю, концентрацією), обсягом (широтою, розподілом), швидкістю перемикання переключення, тривалістю й стійкістю. Особливості уваги майбутнього вчителя музичного мистецтва виявляються не тільки в умінні відволікатися від перешкод, але й в умінні постійно повертатися до процесу слухання музичного твору після вимушених перерв. «Музика є одним з дуже інформативних мистецтв, що може пропонувати людині величезну кількість

слухових стимулів в одиницю часу. Лише деяка частка музичної інформації чітко сприймається й усвідомлюється людиною під час першого прослуховування музики» [220, с. 109]. Виховання осмисленого прослуховування музичного твору вимагає одночасного сприйняття характеру музичних образів (мелодії, ритму, фактури), особливостей розвитку звукового матеріалу, що неможливо без уміння досить довго зосереджувати увагу на перебігу музики й характеризується стійкістю, концентрацією, розподілом, обсягом, переведенням, предметністю, вибірковістю уваги.

Знання особливостей своєї пам'яті й уваги, специфіки розумової діяльності, умінь знайти нові напрями пошуку в вирішенні навчальних завдань сприяє подоланню недоліків пізнання, що пов'язані з несформованістю прийомів навчальної діяльності, недоліками розвитку психічних процесів; неадекватним використанням своїх індивідуальних можливостей.

У тісному взаємозв'язку з перерахованими характеристиками студента є *вольові якості*, що виявляються в свідомому керівництві своєю поведінкою, мобілізації всіх сил на досягнення поставлених цілей. Воля є здатністю людини діяти в напрямку свідомо визначеної мети, долаючи в процесі внутрішні перешкоди (свої бажання й прагнення). Л. Виготський і А. Лурія розглядали волю як оволодіння власною поведінкою. Специфічним для волі є наявність внутрішнього інтелектуального плану, що організує всі наявні в людини на цей момент спонукання в напрямку їх ієрархізації, коли провідним мотивом стає свідомо визначена мета [356, с.151]. У навчальній діяльності, під час публічного виступу, на практиці студент виявляє свої вольові якості в діяльності й вчинках, вмотивованих та виконуваних із заздалегідь визначеною метою.

Третя підструктура обіймає *здібності й характер*. Зазначимо, що питання адекватності (відповідності) сприйняття музичного матеріалу, а отже, його розуміння, відтворення у власній інтерпретаційній версії та поясненні учням нерозривно пов'язане з індивідуальними особливостями майбутніх учителів: «всі фактори, що впливають на процес адекватного розгортання музично-слухової діяльності, можна розподілити на дві групи: зовнішні й внутрішні. Перші пов'язані з особливостями музичної мови, характером інтерпретації, самою ситуацією сприйняття, другі обумовлені особистісними особливостями й психічними станами слухачів» [104, с.112].

Для майбутнього вчителя музичного мистецтва важливим є розвиток основних *музичних здібностей*, що становлять «ядро» музикальності (ладове почуття, музично-слухові уявлення й музично-ритмічне почуття). Б. Теплов виокремив ці здібності як найбільш важливі, оскільки вони пов'язані з основними носіями музичного змісту – звуковою висотою й ритмом. Розвиток ладового почуття спирається на розвиток відчуття музичної висоти, що органічно пов'язане з інтонуванням звуку голосом. Спів, у свою чергу, корегує музично-слухові уявлення.

Оскільки засобом створення музичного образу є звук, заняття з дисциплін виконавського спрямування (інструментальні, постановки голосу, диригування) спрямовані на роботу над звуком, звуковою різноманітністю й барвистістю виконання. Під час оцінювання гри піаніста, виступу вокаліста або звучання хору, насамперед, відзначається краса, різноманітність і виразність звуку. На

індивідуальних заняттях, одночасно з засвоєнням протяжності звуку *слух* студента необхідно готувати до сприйняття різноманітних артикуляційних прийомів і штрихів, оскільки артикуляція представляє різні способи видобування звуку й виконує темброві, акустичні, динамічні й розпізнавальні функції. Г. Нейгауз писав, що «піаніст не може мати гарний співучий звук, якщо його слух не вловлює всієї доступної фортепіано протяжності звуку аж до його останнього затухання» [448, с.245]. Отже, істотною умовою виховання *музичного слуху* студента є психологічні фактори – сприйняття звуку, звукові уявлення й звукова уява. Усе це виявляється в індивідуальних відмінностях, у комплексі музичних здібностей, що має студент.

Що стосується *ритмічного відчуття* студента, необхідно зазначити, що ритм – явище надзвичайне широкого тлумачення. Він може містити в собі «всі співвідношення тимчасового параметра, бути сукупністю всіх тимчасових координацій» [660, с. 92]. Можна стверджувати, що гра на музичному інструменті, вокальне виконавство, що є ритмічним або неритмічним, свідчить не тільки про ступінь розвиненості почуття ритму, але й про особливості протікання в студента нервово-психічних процесів. Неритмічне виконання може бути наслідком не стільки поганої підготовки до виступу, скільки результатом порушення, в силу різних причин, урівноваженості загальних процесів збудження й гальмування, а також надмірної м'язової скутості. У цьому випадку розвиток почуття ритму має йти шляхом нормалізації згаданих процесів й загального оздоровлення організму.

Основним засобом досягнення тембрової різноманітності звучання є художні наміри й «сила, багатство й ініціативність *уяви*» виконавця, що є третім компонентом музичних здібностей за Б. Тепловим.

*Психомоторні здібності* дуже важливі на всіх щаблях формування музично-слухових і музично-ритмічних здібностей, але вирішальне значення вони мають для успішної виконавської діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Для вивчення психофізіологічних передумов музичного виконавства особливо істотним виявляється наявність явищ «... в галузі кінестезії робочих рухів і опорно-рухового апарата, де воно має назву правшества й лівшества» [661, с. 9]. Є. Назайкінський, відзначаючи факти психофізіологічної специфіки функціонування обох рук, їх спеціалізації, підкреслює, що «в музикантів-виконавців є власні спостереження, а фортепіанна література фактично зафіксувала музично-художню спеціалізацію рук у всій її внутрішній складності й суперечливості. Піаністична техніка вимагає сполучення двох «несумісних» речей – рівноправності й індивідуальної характеристичності рук» [441, с. 229].

Особливі природні властивості рук і пальців були однією з причин віртуозних досягнень Н. Паганіні, Ф. Ліста, А. Рубінштейна, С. Рахманінова й ін. Зазвичай, фізіологія виконавського апарату студента є підказкою викладачеві в виборі найбільш вирашного, спрямованого на розвиток техніки майбутнього вчителя музичного мистецтва репертуару. Недарма П. С. Столярський особливу увагу приділяв огляду рук тих, хто екзамінувався й, таким чином, прогнозував професійні можливості абітурієнтів.

Четверта підструктура *спрямованості* включає: мотивацію й цінності.

Окреслимо межі поняття «*мотивація*» та «*навчальна мотивація*», що є необхідними для нашого дослідження. Термін «мотивація» застосовують для



позначення різних явищ і станів, що викликають активність суб'єкта діяльності. У загальнопсихологічному контексті мотивація є складним поєднанням, «сплавом» рушійних сил поведінки, що відкривається перед суб'єктом у вигляді потреб, інтересів, потягів, цілей, ідеалів, які безпосередньо детермінують людську діяльність [550, с. 131]. Мотивація визначає спрямованість, ціннісні орієнтації, установки, соціальні очікування, емоції, вольові якості й інші соціально-психологічні характеристики особистості студента. Навчальна мотивація визначається як частковий вид мотивації, що спрямована на навчальну діяльність. Розглядаючи мотивацію до навчання, А. Маркова підкреслює ієрархічність її будови. До неї входять: потреба в навчанні, зміст навчання, мотиви навчання, мета, емоції, відношення й інтерес [370, с.164]. Вважаємо, що діагностика мотивації майбутніх учителів музичного мистецтва до навчальної діяльності, передбачає визначення домінуючого мотиву, яким, на нашу думку є потреба в навчанні на факультеті мистецтв університету. Предметна мотивація свідчить про рівень професійної спрямованості майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Як показує аналіз літератури [93; 94; 95; 99; 184; 243 та ін.], *цінності* є предметом дослідження в різних галузях знання: філософії, психології, соціології, педагогіки, тому визначення їх сутності можливо тільки на міждисциплінарному рівні. Етика трактує поняття «цінності» як значущі для людини об'єкти (матеріальні або ідеальні). Цінності – це духовні й матеріальні феномени, що мають особистісний зміст та є мотивами людської діяльності [99, с. 15]. Цінності фіксують те, що сформувалося в житті, культурі, менталітеті й визначені як норма. Кожна сфера діяльності людини має іманентний їй ціннісний вимір: цінності матеріального життя, економіки, політики, моралі, освіти, мистецтва, науки, релігії тощо. Особливе місце в межах психології цінностей займає діяльність П. Блонського і С. Рубінштейна. Їхня позиція полягала в тому, що у вихованні й освіті базовими мають бути культурні цінності, що спонукують «істинно людський, специфічно людський розвиток вихованця», що охоплює «культуру всієї особистості, підготовку людини до служіння ідеалу» [84, с.364; 579, с. 342]. Серед індивідуально-професійних цінностей можна виділити: цінності, пов'язані із твердженням особистістю своєї ролі в соціальному й професійному середовищі; цінності, що задовольняють потреби в спілкуванні; цінності, що орієнтують на саморозвиток творчої індивідуальності; цінності, що дозволяють здійснювати самореалізацію; цінності, що дають можливість задовольняти прагматичні потреби. Вважаємо, що в межах дослідження найбільш важливими для якісної освіти майбутніх учителів музичного мистецтва є цінності майбутньої професійної діяльності, що дозволяють здійснювати самореалізацію. Саме ціннісне ставлення до майбутньої професійної діяльності є одним зі складників компетентності.

Іншим складником компетентності визначено *професійно орієнтовані особистісні якості*, що пов'язані з становленням суб'єктності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Теоретичний аналіз літератури за проблемою дозволив визначити характеристики суб'єктності, що на нашу думку, є важливими для якісної освіти майбутніх учителів музичного мистецтва – особистісний зміст [619], унікальний досвід [229], суб'єктна позиція особистості [736], суб'єктний простір [26]. Вважаємо, що в межах дослідження найбільш актуальними для якісної

підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва є суб'єктний музично-творчий досвід та суб'єктна позиція майбутнього вчителя музики. Розглянемо ці дефініції.

У дослідженнях феномену *суб'єктного досвіду* людини (Л. Анциферова [41], О. Леонтьєв [339], М. Холодна [688], О. Шереметьєва [720], І. Якиманська [741] та ін.) знаходимо велику кількість найменувань даного явища внутрішнього життя людини: «суб'єктний досвід», «суб'єктивний досвід», «особистісний досвід», «індивідуальний досвід», «внутрішній досвід» та ін. [741; 720; 688; 339] Згідно з дослідженнями даної дефініції, суб'єктний досвід можна визначити як цілісне й системне утворення, що характеризується активністю, самостійністю індивіда в усвідомленні й використанні свого досвіду та його рефлексії в професійній та соціальній діяльності. Досвід як своєрідний продукт освіти й виховання розглядається в тісному зв'язку з діяльністю, результатом якої він становиться.

Надситуативна активність дозволяє культивувати суб'єктний досвід особистості студента, також і досвід музично-творчої діяльності, що реалізується студентами частково під час практики в школі, під час участі в концертах, конкурсах, підготовки та проведенні лекцій-концертів тощо. У системі музично-педагогічної освіти, суб'єктний досвід студента представлений через досвід музично-творчої діяльності. Суб'єктний музично-творчий досвід майбутнього вчителя музики є новою якістю особистості, що здобувається в ході пізнання навколишнього світу, за допомогою спілкування з мистецтвом і музичним мистецтвом зокрема й, реалізується в різних видах музично-творчої діяльності. За цих обставин, відбувається наростання потенціалу активності студента, його ініціативності, самостійності, відповідальності в ситуації прийняття й реалізації рішень, креативності, здатності й готовності до співробітництва, до професійної діяльності. У таких ситуаціях студент як суб'єкт, виходить за межі колишнього досвіду й на його основі перебудовує колишні уявлення, генерує нові знання.

У процесі спеціально організованої взаємодії викладача й студента, відбувається засвоєння соціально-ціннісного змісту, через активну діяльність студента з розкриття й переструктурування свого індивідуального і особистісного досвіду в суб'єктний. Зрозуміло, що найефективнішим типом взаємодії в плані переходу «соціального досвіду» в індивідуальний, а потім в особистісний і суб'єктний досвід, є суб'єкт-суб'єктна взаємодія. Перебуваючи в суб'єктній позиції, студент активно рефлектує (переформулює у власному контексті) навчальну інформацію (соціальний досвід), а отже, й збагачує свій суб'єктний досвід.

І. Якиманська в змісті суб'єктного досвіду виділяє наступні складові: предмети, уявлення, поняття; операції, прийоми, правила виконання дій (розумових і практичних); емоційні коди (особистісні змісти, налаштування, стереотипи). Структура суб'єктного досвіду зумовлена ієрархією елементів, що до нього входять, та їх розвиненістю [741, с 55]. Вважаємо, що необхідною характеристикою суб'єктності майбутнього вчителя музичного мистецтва є суб'єктний музично-творчий досвід.

*Суб'єктна позиція.* Поняття «позиція» в дослідженнях К. Абульханової-Славської [4], Г. Андрєєвої [27], А. Батаршева [61], М. Боритко [100], Ф. Гоноболіна [176] й ін. визначається як засіб реалізації базових, екзистенційних

цінностей особистості. Аналіз літератури за проблемою дозволив зробити висновок, що позиція розглядається дослідниками в різних аспектах: як положення людини в соціальній структурі, в контексті понять «роль» і «статус» (Г. Андреева [26], Н. Бордовська [97], А. Брушлинський [104], Ф. Гоноболін [176], Т. Ольхова [479], А. Петровський [510] та ін.); як компонент структури особистості, її ядро, що виявляється через систему поглядів, установок, цінностей, мотивів і регулює відношення індивіда до різних сторін діяльності (Б. Ананьєв [23], О. Асмолов [45], А. Бодальов [553], В. Войтко [134], Р. Немов [450], К. Платонов [518], А. Реан [564] та ін.). Отже, у структурі професійної позиції виділяються дві змістові складові – професійна та особистісна. У педагогічних дослідженнях позиція людини визначається як якість особистості й мета виховання (І. Бех [74], Б. Бітінас [170], Є. Бондаревська [94], В. Сластьонін [619], С. Смирнов [502] й ін.). Так, І. Бех, вказує на унікальність педагогічної позиції, що є й особистісною, й професійною: «Педагог у своїй дійсно педагогічній позиції ніде і ніколи не зустрічається з дитиною як «об'єктом» (якщо він дійсно педагог); в особистісній позиції він завжди зустрічається з іншою людиною, а у власне професійній – з умовами її становлення й розвитку [74, с 76]. Отже, можна стверджувати, що суб'єктна позиція є інтегративним поняттям, що виявляється в активності, свідомості, здатності до цілепокладання й рефлексії в процесі безпосередньої взаємодії людей, що вказує на взаємозв'язок позиції особистості й соціальної позиції. Таким чином, перед студентом у процесі професійного становлення під час навчання постає необхідність не тільки в отриманні знань, вмінь та навичок, а й формуванні вміння творчо засвоювати і застосовувати інформацію, визначати свою творчу позицію в процесі музично-педагогічної професійної діяльності.

Творча складова професійної позиції майбутнього вчителя музичного мистецтва полягає в тому, що студент намагається уникнути загальноприйнятих й традиційних рішень. Особливе місце в творчій професійній позиції студента займає розвинена потреба створювати нове, що можливо завдяки розвитку специфічних здібностей та їх прояві. Отже, творча професійна позиція обумовлює особливий стиль діяльності майбутнього вчителя музики, пов'язаний з новизною й значущістю її результатів, з опорою на синтез усіх психічних сфер (пізнавальної, емоційної, вольової й мотиваційної). За цих обставин, позиція як індивідуально-неповторна внутрішня якість майбутнього вчителя музичного мистецтва є суб'єктною, унікальною, специфічною за виявленням, тому можлива фіксація тільки загальної спрямованості її розвитку. Особливістю творчої позиції студента є те, що вона супроводжується емоційним настроєм, а її результати не можуть бути передбачуваними.

Вважаємо, що для *творчої професійної позиції* майбутнього вчителя музичного мистецтва обов'язковою є інтелектуальна творча ініціатива (спрямованість на вихід за межі визначених завдань і вимог); широта й яскравість асоціативних зв'язків (віддаленість асоціацій у роботі над музичним твором, несподіване використання порівняльних характеристик і зв'язків, узагальнення явищ, що не мають явних точок дотику); швидкість і оригінальність мислення (гнучкість, самостійність, оригінальність тощо).

У соціальній психології особистості представлена концепція діяльнісного опосередкування міжособистісних відносин А.Петровського, де особистість розглядається в системі стійких міжособистісних зв'язків, опосередкованих змістом, цінностями, змістом спільної діяльності кожного з учасників [510]. Тому, в дослідженні одним з предметів діагностики є міжособистісні відносини студентів в групах, що мають вплив на якість освіти майбутніх учителів музичного мистецтва.

## Додаток В

## Додаток В.1

Таблиця В.1.

## Етапи роботи над музичним твором

Автор	Етапи	Завдання етапів	Засоби виконання
О.Алексєєв	1 – ознайомлення з твором, створення виконавського задуму	Проникнення в зміст твору через вивчення мелодії, поліфонії, ладової й гармонійної будови, форми, фактури тощо засобів виразності; усвідомлення відносного значення кожного з засобів виразності в тому або іншому розділі твору та їх взаємодії	Читання з аркуша
	2 – реалізація виконавського задуму	Пошук необхідного звучання; робота над технічним втіленням художнього образу	Робота над звуком; вичленовування й робота над найбільш складними фрагментами; різними елементами музичної фактури
	3 – остаточного з'ясування художніх завдань	Збір окремих фрагментів у єдине ціле й оволодіння цим цілим, вільне здійснення намірів виконавця	Систематичне програвання твору від початку до кінця, робота над окремими деталями фактури
Г.Н. Падалка	1 – ознайомлення з твором у цілому	Дістати загальні уявлення з основного характеру образності, сприйняти її загальний зміст,	Прослуховування твору у виконанні викладача або грамзапису, враження зафіксувати; самостійне ознайомлення з твором; читання очима
	2 – вивчення нотного тексту, оволодіння цілісним аналізом твору	Уважне вивчення авторського тексту, аналітичне вивчення твору (цілісний аналіз), з'ясування виражального змісту елементів форми (мелодійна інтонаційність, гармонія, ритмічна фігурація тощо) обов'язково пов'язуючи їх з образом твору	Слухання та порівняння різних трактувань твору в грамзапису, слухання близьких за характером творів, творів того ж самого композитора; використання своїх вокальних та диригентсько-хорових умінь, навичок, уявлень
	3 – цілісний	Цілісне виконання твору	Цілісне виконання твору
А.Г. Казурова	1 – ознайомлення (синтетичне охоплення)	Розвиток синтетичного мислення, формування установки на створення первинного образу п'єси, розширення інтелектуального фонду, збагачення музичного багажу	Короткий музично-теоретичний аналіз твору (знання музичних фактів, уміння розбиратися в конструктивно-логічних закономірностях музики, володіння історико-теоретичною інформацією), читання з аркуша
	2 – робота над деталями (розгорнутий аналіз тексту)	Докладне вивчення авторського тексту	Розгорнутий виконавський аналіз (вивчення системи художніх цілей і рухових засобів, аналітико-слухове й виконавське вивчення елементів форми в їх взаємозв'язку)
	3 – оформлення – синтетичне диференційоване охоплення	Досягнення цілісності виконання	Пробні програвання п'єси цілком, заняття без інструмента, диригування й залучення асоціацій
	4 – підготовка п'єси до сценічного втілення	Досягнення рівня «естетичної завершеності» інтерпретації	Виконання твору цілком, що має характер сценічного виступу, заняття з залученням уяви, без допомоги інструменту

## Продовження табл. В.1.

Л.Г. Арчажнікова	1	Цілісне сприйняття й володіння прийомами осмисленого аналізу досліджуваного твору	Значеннєве угруповання, співвіднесення досліджуваного матеріалу з музично-теоретичними знаннями, зіставлення частин усередині твору
	2	Етап поглибленої роботи над твором	Дроблення на частини, аналіз музично-виразних засобів, свідомість і емоційна змістовність, освоєння технічних труднощів, особливості звукоутворення, ритмічні труднощі, увага й керівництво виконанням, активність музично-слухових уявлень й слухо-рухових дій
	3 – цілісного становлення музичного образу	Взаємозв'язок цілого й частин; логічність виконання; точне використання музично-виразних засобів, відповідних до стилю й характеру твору; технічна воля виконання; творчий підхід.	Диференційовано-цілісне осмислення музичного твору, свідоме, переконливе й художнє виконання

## Додаток В.2

## Опитувальник № 1

Ставлення викладачів до впровадження системи педагогічної діагностики з метою визначення її впливу на якість освіти студентів та випускників

№	Питання	Так	Ні	Своя відповідь
1	Чи використовуєте Ви різні методи діагностики на своїх заняттях?			
2	Чи використовуєте Ви різні методи психодіагностики на своїх заняттях?			
3	Чи розглядаєте Ви в своїй практичній діяльності методи педагогічної діагностики як засіб перевірки повноти та глибини знань студентів?			
4	Чи розглядаєте Ви в своїй практичній діяльності методи педагогічної діагностики як засіб перевірки сформованості умінь студентів?			
5	Чи вважаєте Ви необхідним впровадження інструментарію педагогічної діагностики для формування компетентностей студентів?			
6	Чи вважаєте Ви необхідним діагностування індивідуально-особистісних характеристик студентів?			
7	Чи вважаєте Ви, що на факультеті мистецтв необхідно проводити педагогічну діагностику на системній основі?			
8	Визначите, чи можлива орієнтація освітнього процесу на виконання цього завдання?			
9	Чи вважаєте Ви, що проведення діагностичних процедур має вплив на якість освіти майбутніх учителів музичного мистецтва?			

Відомості про респондента:

За яким циклом викладаєте дисципліну

Стаж роботи в університеті

Науковий ступінь

Вчене звання

Дякуємо за співпрацю!

*Методика обробки результатів анкетування*

$$\frac{\text{---}}{x_{i,\text{так}}} = \frac{1}{N} \cdot M_{\text{так}} \cdot 100\% \quad (\text{В.2.1})$$

$$\frac{\text{---}}{x_{i,\text{ні}}} = \frac{1}{N} \cdot M_{\text{ні}} \cdot 100\% \quad (\text{В.2.2})$$

$$\frac{\text{---}}{x_{i,\text{своя\_відповідь}}} = \frac{1}{N} \cdot M_{\text{своя\_відповідь}} \cdot 100\% \quad (\text{В.2.3})$$

де :  $x_{i.так}$  - відсоткова оцінка кількості відповівши «Так» на  $i$ -е питання,

$x_{i.ні}$  - відсоткова оцінка кількості відповівши «Ні» на  $i$ -е питання ,

$x_{i.своя\_відповідь}$  - відсоткова оцінка кількості надавших «Свою відповідь» на  $i$ -е питання,  
 $i$ - номер запитання;  $N$ - кількість опитуваних

$M_{так}$  - кількість відповідей «Так» на  $i$ -е питання;

$M_{ні}$  - кількість відповідей «Ні» на  $i$ -е питання

$M_{своя\_відповідь}$  - кількість надавших «Свою відповідь» на  $i$ -е питання;

### Опитувальник № 2

Ставлення студентів I-IV курсів до питання впровадження системи педагогічної діагностики для впливу на якість освіти студентів та випускників

№ зп	Питання	Так	Ні	Своя відповідь
1	Чи маєте Ви знання про поняття «педагогічна діагностика»?			
2	Чи знаєте Ви відмінності між педагогічною діагностикою та психодіагностикою?			
3	Чи вважаєте Ви, що методи педагогічної діагностики є об'єктивним та оперативним засобом перевірки повноти та глибини знань?			
4	Чи вважаєте Ви, що методи педагогічної діагностики є об'єктивним та оперативним засобом перевірки сформованості вмінь?			
5	Чи вважаєте Ви, що на факультеті мистецтв необхідно проводити педагогічну діагностику на системній основі?			
6	Чи вважаєте Ви, що необхідно проводити діагностику індивідуально-особистісних характеристик?			
7	Чи вважаєте Ви, що необхідно проводити діагностику взаємовідносин студентів у навчальних групах?			
8	Чи відбувається діагностика індивідуально-особистісних характеристик та взаємовідносин студентів у навчальних групах на факультеті?			
9	Чи вважаєте Ви, що проведення всіх окреслених діагностичних процедур буде мати вплив на якість Вашої освіти?			

Відомості про респондента:

Вік            Стать    Номер навчальної групи

Дякуємо за співпрацю!



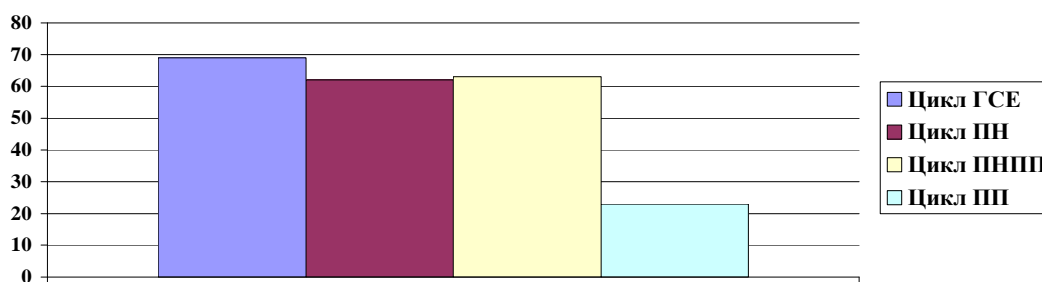


Рис. В.1. Застосування методу тестування в циклах дисциплін на факультеті мистецтв.

### Опитувальник № 3

для викладачів з метою вивчення їх задоволеності застосуванням тестів на дисциплінах, що вони викладають

№	Запитання	Так	Ні	Своя відповідь
1	Чи задоволені Ви застосуванням тестів на дисципліні, що Ви викладаєте?			
2	Чи ускладнило Вашу професійну діяльність застосування тестів з дисципліни, що Ви викладаєте?			
3	Чи вважаєте Ви, що тести, які Ви застосовуєте достатньо точно оцінюють теоретичні знання студентів?			
4	Чи вважаєте Ви, що тести, які Ви застосовуєте достатньо точно оцінюють навички й уміння студентів?			
5	Чи вважаєте Ви, що тести мають проходити стандартизацію?			
6	Чи вважаєте Ви, що Вам не вистачає знань з тестології для складання тестів?			
7	Чи вважаєте Ви, що тестування має вплив на якість результатів освітньої діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва?			
8	Чи мають змінюватися критерії оцінки при тестуванні залежно від рівня освіти (бакалавр, фахівець, магістр)?			
9	Чи вважаєте Ви, що дидактичне тестування надає більше інформації про рівень знань та умінь студентів ніж інші форми контролю?			

Відомості про респондента:

За яким циклом викладаєте дисципліну

Стаж роботи в університеті

Науковий ступінь

Вчене звання

Дякуємо за співпрацю!

### Опитувальник № 4

для студентів I-IV курсів з метою вивчення їх задоволеності застосуванням тестів на дисциплінах факультету мистецтв

№	Запитання	Так	Ні	Своя відповідь
1	Чи розумієте Ви різницю між контролем та діагностикою?			
2	Чи задоволені Ви, в цілому, тестуванням, що проводиться на факультеті мистецтв?			
3	Чи вважаєте Ви, що тестування є більш гнучким методом оцінки знань та умінь ніж контроль?			
4	Чи вважаєте Ви задовільною систему надання інформації про порядок і строки проведення початкової, поточної та узагальнюючої тестової діагностики?			
5	Чи задоволені Ви критеріями оцінювання при проведенні тестування?			
6	Чи вважаєте Ви, що систематичне застосування тестів на дисциплінах є найбільш доцільним для визначення рівня знань та умінь?			
7	Чи вважаєте Ви, що тестування має вплив на результати освіти майбутніх учителів музичного мистецтва?			

Відомості про респондента:

Вік            Стать                            Номер навчальної групи

Дякуємо за співпрацю!

### Опитувальник № 5

для викладачів та студентів з метою вивчення думок про необхідність проведення тестування знань студентів на музично-виконавських дисциплінах та застосування інноваційних форм творчих завдань (есе, презентація, колективний проект)

№ зп	Запитання	Так	Ні	Своя відповідь
1	Чи вважаєте Ви, що знання, які отримують студенти на музично-теоретичних дисциплінах підлягають актуалізації під час вивчення окремого музичного твору на музично-виконавських дисциплінах?			
2	Чи вважаєте Ви, що для актуалізації музично-теоретичних знань має застосовуватися тестування, як найбільш об'єктивний та оперативний метод діагностики?			
3	Чи вважаєте Ви, що для актуалізації музично-теоретичних знань на музично-виконавських			

	дисциплінах мають застосовуватися інноваційні форми творчих завдань – есе, презентація, колективний проект?			
4	Чи вважаєте Ви, що тестування знань студентів має відбуватися під час індивідуальних занять?			
5	Чи вважаєте Ви, що тестування знань студентів має відбуватися на основі інформаційно-методичних матеріалів та проходити як самодіагностика?			
6	Чи вважаєте Ви, що на індивідуальному занятті буде достатньо часу для перевірки викладачем результатів самодіагностики й обговорення її результатів?			

### Опитувальник № 6

Ставлення викладачів до проблеми формування комплексу компетенцій, визначених у нормативних документах вищої освіти як критерію якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва

№ з п	Питання	Так	Ні	Своя відповідь
1	Чи знаєте Ви шифри компетенцій та їх визначення згідно з нормативними документами вищої освіти?			
2	Чи вважаєте Ви важливим формування комплексу компетенцій, визначених в нормативних документах, під час навчання в університеті?			
3	Чи є проблема професійних, загальнонаукових, інструментальних, соціально-особистісних компетенцій предметом Ваших науково-теоретичних і практичних досліджень?			
4	Чи використовуєте Ви методи діагностики для визначення ціннісних орієнтацій студентів, що є складниками компетенцій, на дисциплінах, що Ви викладаєте?			
5	Чи використовуєте Ви методи діагностики для визначення особистісних якостей студентів, що є складниками компетенцій, на дисциплінах, що Ви викладаєте?			
6	Чи вважаєте Ви необхідним впровадження системи діагностики для формування комплексу компетенцій, як критерію якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва?			
7	Чи готові Ви до включення в діяльність з формування комплексу компетенцій, визначеного в нормативних документах вищої освіти за допомогою інструментарію педагогічної діагностики?			

Відомості про респондента:

За яким циклом викладаєте дисципліну  
Науковий ступінь  
Дякуємо за співпрацю!

Стаж роботи в університеті  
Вчене звання

### Опитувальник № 7

Ставлення студентів I-IV курсів до проблеми формування комплексу компетенцій, визначених у нормативних документах вищої освіти як результату якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва

№ зп	Питання	Так	Ні	Своя відповідь
1	Чи знаєте Ви шифри компетенцій та їх визначення згідно з нормативними документами вищої освіти?			
2	Чи знаєте Ви відмінності між компетенцією та компетенцією?			
3	Чи вважаєте Ви важливим формування в Вас комплексу компетенцій, визначених в нормативних документах, під час навчання в університеті?			
4	Чи вважаєте Ви можливим формування в Вас професійних, соціальних, загальнонаукових, інструментальних компетентностей за допомогою інструментарію педагогічної діагностики?			
5	Чи вважаєте Ви необхідним впровадження системи педагогічної діагностики для формування комплексу компетенцій?			
6	Чи вважаєте Ви необхідним впровадження системи діагностики для формування комплексу компетенцій, як результату якості освіти?			

Відомості про респондента:

Вік            Стать                            Номер навчальної групи

Дякуємо за співпрацю!

### Опитувальник № 8

Питання до викладачів музично-виконавських дисциплін для з'ясування необхідності визначення індивідуально-психологічних особливостей студентів

№ зп	Запитання	Так	Ні	Своя відповідь
1	Чи вважаєте Ви, що знання індивідуально-особистісних характеристик студентів (характеру, темпераменту, вольових якостей, сили-слабкості нервової системи, рівня розвитку пізнавальних процесів, мислення тощо) буде сприяти кращій			

	організації навчання студентів з музично-виконавських дисциплін?			
2	Чи вважаєте Ви, що знання індивідуально-особистісних характеристик студентів має сприяти вибору їхньої індивідуальної траєкторії навчання?			
3	Чи вважаєте Ви, що знання індивідуально-особистісних характеристик студентів має сприяти найбільш вдалому вибору творів програми?			
4	Чи є можливість проводити діагностику індивідуально-особистісних характеристик студентів на заняттях з музично-виконавських дисциплін?			

Відомості про респондента:

За яким циклом викладаєте дисципліну

Стаж роботи в університеті

Науковий ступінь

Вчене звання

Дякуємо за співпрацю!

### Опитувальник № 9

питання до студентів I-IV курсів про необхідність діагностування відносин у групі

№	Запитання	Так	Ні	Своя відповідь
1	Чи вважаєте Ви, що взаємовідносини між студентами Вашої групи базуються на взаємоповазі та розумінні потреб кожного?			
2	Чи хотіли б Ви змінити взаємовідношення в Вашій групі?			
3	Чи вважаєте Ви необхідним проводити діагностування взаємовідносин між студентами в групі?			
4	Чи вважаєте Ви, що взаємовідносини між студентами Вашої групи сприяють продуктивному навчанню на факультеті мистецтв?			
5	Як Ви вважаєте, діагностування взаємовідносин у групі має сприяти покращенню клімату в колективі?			

Відомості про респондента:

Вік

Стать

Номер навчальної групи

Дякуємо за співпрацю!

### Опитувальник № 10

питання до кураторів про необхідність діагностування відносин студентів у групі

№	Запитання	Так	Ні	Своя відповідь
1	Чи знаєте Ви, які взаємовідносини існують між студентами в групі, де Ви є куратором?			
2	Чи використовуєте Ви для з'ясування взаємовідносин між студентами діагностичні методики?			
3	З яких джерел Ви отримуєте інформацію про взаємовідносини між студентами в групі?			
4	Чи є необхідність застосування методик педагогічної діагностики для з'ясування взаємовідносин між студентами?			

Відомості про респондента:

За яким циклом викладаєте дисципліну

Стаж роботи в університеті

Науковий ступінь

Вчене звання

Дякуємо за співпрацю!

## Додаток Д

## Додаток Д.1

Таблиця Д.1

## Технологія педагогічної діагностики аналітичної компетенції

Кроки	Критерії	Показники	Засоби діагностики
<b>Перший етап (знайомство з музичним твором)</b>			
<b>Початкова діагностика</b>			
1 крок – ознайомлення з твором, характером музичних образів	емоційний	емоційне ставлення до музичного твору та його аналізу;	тестування музично-естетичних знань бесіда есе
	когнітивний	знання технології проведення аналітичного етапу роботи над музичним твором; знання методів аналізу;	
	діяльнісно-особистісний	здійснення короткого музично-теоретичного аналізу твору (знання історичних фактів та положень, уміння розуміти конструктивно-логічні закономірності музики)	
<b>Другий етап (вивчення нотного тексту)</b>			
<b>Поточна діагностика</b>			
2 крок – попереднє визначення образів твору на основі комплексного аналізу епохи	емоційний	емоційне забарвлення аналітичної діяльності, привнесення особистісних відчуттів та емоцій в аналіз музичного твору;	опитування бесіда есе
	когнітивний	знання стилю, жанру, історичної епохи й творчого напрямку, до якого належить композитор;	
	діяльнісно-особистісний	застосування в процесі навчання основних розумових операцій; здійснення аналізу музичного твору;	
3 крок – виконавський аналіз авторського тексту; мотиваційна пауза	емоційний	адекватність емоцій образам твору, що аналізується наявність художніх асоціацій;	опитування бесіда есе
	когнітивний	знання особливостей артикуляції, динаміки, аплікатури, педалізації, темо-ритму, тематизму, фактури музичного твору;	
	діяльнісно-особистісний	здійснення цілісного аналізу музичного твору (диференційованого, виконавського, комплексного аналізу епохи); актуалізація самостійного пошуково-дослідного стилю діяльності	
<b>Третій етап (особистісний рівень сформованості компетенції)</b>			
<b>Узагальнююча діагностика</b>			
4 крок – створення інтерпретаційної версії музичного твору	емоційний	мотиваційна пауза	тестування презентація модульний контроль
	когнітивний	достатність, системність і гнучкість музично-естетичних знань;	
	діяльнісно-особистісний	вербальне представлення інтерпретаційної версії твору	

### Технологія діагностики інтерпретаційної компетенції

Кроки	Критерії	Показники	Засоби діагностики
<b>Перший етап (знайомство з музичним твором)</b>			
<b>Початкова діагностика</b>			
1 крок – усвідомлення початкового образу твору	емоційний	емоційне сприйняття та ставлення до музичного твору;	тестування спостереження бесіда самодіагностика
	когнітивний	обсяг і якість професійних знань (філолофсько-культурологічних, музично-естетичних); сформованість уявлень про затребуваність інтерпретаційної творчості в професійній діяльності;	
	діяльнісно-особистісний	ознайомлення з текстом, читання з аркуша;	
<b>Поточна діагностика</b>			
2 крок – усвідомлення засобів виразності й пов'язаних ними виконавських завдань	емоційний	наявність суб'єктивної оцінки твору;	співбесіда тестування опитування слуховий контроль слуховий самоконтроль
	когнітивний	осмислення й прийняття ціннісної природи інтерпретаційної творчості; знання технології проведення аналітичного етапу роботи над музичним твором, методів аналізу та прийомів формування технічних умінь;	
	діяльнісно-особистісний	ознайомлення з текстом; пошук необхідного звучання, робота над технічним втіленням музичних образів	
<b>Другий етап (вивчення нотного тексту)</b>			
3 крок – докладне вивчення авторського тексту, опанування технічними вміннями; визначення власної інтерпретаційної версії; мотиваційна пауза	емоційний	розуміння характеру звукових образів, втілених технічними засобами; емоційне сприйняття технічних труднощів твору;	співбесіда спостереження слуховий контроль слуховий самоконтроль самодіагностика
	когнітивний	системність, достатність і гнучкість знань щодо анатомо-фізіологічних механізмів рухів піаніста, особливостей постановки диригентського апарата, дихання вокаліста; знання стилю, жанру, історичної епохи й творчого напрямку, до якого належить композитор;	
	діяльнісно-особистісний	опанування технічних труднощів; робота над технічним втіленням характеру музичних образів у попередньо визначеній інтерпретаційній версії;	
4 крок – моделювання інтерпретаційної версії	емоційний	розуміння емоційної наповненості образів твору, їх емоційне «проживання»	презентація прослуховування свого виконання в запису самодіагностика
	когнітивний	засвоєння нових знань в галузі музичної форми, стилю й засобів музичної виразності	



Продовження табл. Д.2.

	діяльнісно-особистісний	акустично правильне виконання тексту твору в зручному темпі; реалізація внутрішніх вольових зусиль для виконання інтерпретаційної версії твору;	
<b>Третій етап (особистісний рівень сформованості компетенції)</b> <b>Узагальнююча діагностика</b>			
5 крок – реалізація інтерпретаційної версії	емоційний	артистизм виконання; наявність особистісного змісту в інтерпретаційній версії;	пробні виступи експерте оцінювання прослуховування свого виконання в запису модульний контроль
	когнітивний	мотиваційна пауза	
	діяльнісно-особистісний	виконання твору цілком, що має характер сценічного виступу	

Таблиця Д.3

### Технологія діагностики ансамблевої компетенції

Кроки	Критерії	Показники	Засоби діагностики
<b>Перший етап (знайомство з музичним твором)</b> <b>Початкова діагностика</b>			
1 крок – усвідомлення початкового образу твору	емоційний	емоційне сприйняття й ставлення до музичного твору;	тестування спостереження бесіда самодіагностика
	когнітивний	знання з теорії й методики концертмейстерської роботи й ансамблевого виконавства, що необхідні для виконання музичного твору; сформованість уявлень про затребуваність інтерпретаційної творчості в професійній діяльності;	
	діяльнісно-особистісний	ознайомлення з текстом, читання з листа;	
<b>Поточна діагностика</b>			
2 крок – усвідомлення засобів виразності й пов'язаних з ними виконавських завдань	емоційний	наявність суб'єктивної оцінки твору;	спостереження самодіагностика слуховий контроль слуховий самоконтроль тестування
	когнітивний	знання особливостей артикуляції, динаміки, апікатури, педалізації й особливостей ансамблевих завдань у виконанні своєї партії, музичного твору в цілому	
	діяльнісно-особистісний	ознайомлення з текстом; пошук необхідного звучання, робота над технічним втіленням музичних образів	

<b>Другий етап (вивчення нотного тексту)</b>			
3 крок – докладне вивчення авторського тексту, опанування технічними вміннями; визначення місця власної інтерпретаційної версії в колективно створеній інтерпретації	емоційний	розуміння характеру звукових образів, втілених технічними засобами; емоційне сприйняття технічних труднощів твору;	співбесіда спостереження слуховий контроль слуховий самоконтроль самодіагностика
	когнітивний	засвоєння нових знань в галузі музичної форми й засобів музичної виразності	
	діяльнісно-особистісний	акустично правильне виконання тексту кожної партії; реалізація внутрішніх вольових зусиль для створення цілісної колективної інтерпретаційної версії;	
4 крок – моделювання інтерпретаційної версії; мотиваційна пауза	емоційний	розуміння емоційної наповненості образів твору, їх емоційне «проживання»	колективний проект презентація прослуховування свого виконання в запису самодіагностика
	когнітивний	мотиваційна пауза	
	діяльнісно-особистісний	акустично правильне виконання тексту кожної партії; акустично правильне виконання тексту твору; реалізація внутрішніх вольових зусиль для створення колективної інтерпретаційної версії;	
<b>Третій етап (особистісний рівень сформованості компетенції)</b>			
<b>Узагальнююча діагностика</b>			
5 крок – реалізація інтерпретаційної версії	емоційний	артистизм виконання	прослуховування свого виконання в запису; експертне оцінювання пробних виступів; модульний контроль
	когнітивний	мотиваційна пауза	
	діяльнісно-особистісний	наявність особистісного змісту в колективно створеній інтерпретаційній версії;	

### Технологія діагностики сценічної компетенції

Кроки	Критерії	Показники	Засоби діагностики
<b>Другий етап (вивчення нотного тексту)</b>			
<b>Початкова діагностика</b>			
1 крок досягнення цілісності виконання	емоційний	ставлення до публічного виступу; планування динамічної концепції твору;	бесіда опитування
	когнітивний	системність, достатність і гнучкість знань із музичної психології й методики виконавства про правильне ставлення до публічного виступу й підготовки до нього;	
	особистісно-діяльний	планування підготовки до публічного виступу	
<b>Поточна діагностика</b>			
2 крок планування підготовки виступу; мотиваційна пауза	емоційний	реалізація динамічної концепції твору;	бесіда спостереження самодіагностика пробні виступи із частинами програми
	когнітивний	усвідомлення значущості сценічної витримки для вчителя музики;	
	особистісно-діяльний	тренування здатності до тривалої стійкості уваги; планування одночасної готовності всіх творів програми;	
<b>Третій етап (особистісний рівень сформованості компетенції)</b>			
<b>Узагальнююча діагностика</b>			
3 крок правильне проведення передконцертного періоду	емоційний	артистизм виконання; наявність особистісного змісту в інтерпретаційній версії;	бесіда спостереження самодіагностика пробні виступи модульний контроль
	когнітивний	мотиваційна пауза	
	особистісно-діяльний	контроль над виконанням; усвідомлення необхідності мобілізації вольових зусиль; усвідомлення сценічної впевненості	

**Бланк експертизи знань студентів з дисципліни «Основний музичний інструмент (фортепіано)»**

Шановний експерт! Нам дуже важлива Ваша думка!

Просимо Вас оцінити змістову значущість кожного розділу програми (Р) щодо всього курсу (ДО) у відсотках, враховуючи, що окремий розділ становить **100%** – Р/К.

Також оцінюється вагомість тем, що входять до складу даного розділу – Т/Р (Р враховується за 100%), значущість окремих питань щодо відповідної теми – В/Т (Т враховується за 100%). Дуже дякуємо!

№	Структурні елементи	Р/К	Т/Р	В/Т	К/В
<b>P1</b>	<b>Темпо-Ритм</b>				
T1	<i>Ритм, метр, темп</i>				
V1	Визначення ритму				
V2	Визначення метру				
V3	Специфіка музичного темпу				
T2	<i>Принципи класифікації музичного ритму</i>				
V1	Ритмічні пропорції				
V2	Регулярність-нерегулярність				
V3	Акцентність-безакцентність				
T3	<i>Засоби й прийоми виконання музичного ритму</i>				
V1	Акцент				
V2	Ритмоформули				
V3	Моноритм і поліритмія				
V4	Узгодження й протиріччя мотиву з тактом				
V5	Акцентне й тимчасове варіювання				
V6	Поліритмія				
T4	<i>Темпи у фортепіанній музиці</i>				
V1	Позначення темпів				
V2	Темпи клавірної музики				
V3	Tempo rubato і bel canto у клавірній музиці				
V4	Темпи в західноєвропейській романтичній музиці				
V5	Темпи в творах російських композиторів				
V6	Темпи в українській і сучасній музиці				
<b>P2</b>	<b>Фактура (класифікація В.Н. Холопової)</b>				
T1	<i>Визначення фактури</i>				
V1	Типи фактур				
T2	<i>Функції голосів у різних типах і видах фактур</i>				
V1	Підголосочна поліфонія				
V2	Контрасна поліфонія				
V3	Гомофонно-гармонійний склад				
V4	Акордовий склад				
T3	<i>Гомофонно-поліфонічна фактура</i>				
V1	Контрапункт				
V2	Імітація				

V3	Підголосок				
V4	Гармонійний голос				
V5	Органний пункт				
V6	Характеристична фактура				
T4	<i>Фактурні малюнки голосів (фігурації, дублювання)</i>				
V1	Гармонійні фігурації				
V2	Мелодійні фігурації				
V3	Ритмічні фігурації				
V4	Змішані фігурації				
V5	Інтервальна дубліровка				
V6	Тональна й реальна дубліровка				
<b>P3</b>	<b><i>Розвиток технічних умінь</i></b>				
T1	<i>Фізіологія піаністичного апарату</i>				
V1	Рухові якості виконавського апарату (швидкість, спритність, сила, витривалість)				
V2	Три основні форми руху (удар, поштовх, натиск)				
T2	<i>Недоліки в організації піаністичного апарату</i>				
V1	Причини виникнення м'язових затисків				
V2	Виправлення недоліків піаністичного апарату				
<b>P4</b>	<b><i>Редакції музичних творів</i></b>				
T1	<i>Редакції ХТК Й.С. Баха</i>				
V1	URTEXT ред.Г. Келлера				
V2	Ф. Бузони				
V3	К. Черні				
V4	Б. Муджеліні				
T2	<i>Редакції сонат В.А. Моцарта</i>				
V1	Кёхель				
V2	О. Гондельвейзер				
V3	К. Мартінсен і В. Вайсман				
T3	<i>Редакції сонат Л. Бетховена</i>				
V1	URTEXT ред. Б. Вальтер				
V2	О. Гондельвейзер				
V3	А. Шнабель				
T4	<i>Редакції творів Ф. Шопена</i>				
V1	Клінворт				
V2	Г. Нейгауз, Л. Оборин, Я. Мільштейн				
V3	І. Падеревський, Л. Бронарський, Ю. Турчинський				
<b>P5</b>	<b><i>Артикуляція й аплікатура</i></b>				
T1	<i>Артикуляція</i>				
V1	Визначення артикуляції				
V2	Засоби артикуляції				
V3	Різновиди non legato				
T2	<i>Розпізнавальна функція артикуляції</i>				
V1	Прийом «восьмушки»				
V2	Прийом «фанфари»				
V3	Обіг артикуляційних приймань				
V4	Прийом цезури і його обіг				
T3	<i>Артикуляція мотиву</i>				

V1	Формули мотиву				
V2	Вимова розширених мотивів				
V3	Два види артикуляційного розчленовування				
V4	Внутрішньомотивні зрощення				
V5	Межмотивні зрощення				
V6	Артикулювання ланцюга				
T4	<i>Аплікатура</i>				
V1	Аплікатура клавесинистов				
V2	Аплікатура в творах Й.С. Баха				
V3	Аплікатура в творах «віденських класиків»				
V4	Новаторські принципи аплікатури Ф. Шопена				
V5	Аплікатура в творах Ф. Ліста				
<b>P6</b>	<b><i>Педалізація</i></b>				
T1	<i>Педаль як фарба фортепіанного звучання</i>				
V1	Властивості педалі				
V2	Принципи педалізації				
V3	Педаль у творах Й.С. Баха				
T2	<i>Педаль в «класичних» творах</i>				
V1	Педаль у творах В.А. Моцарта				
V2	Педаль у бетховенських творах				
T3	<i>Використання педалі романтиками</i>				
V1	Ф. Шопен				
V2	Ф. Ліст				
T4	<i>Педаль у музичних творах ХХ–ХХІвв.</i>				
V1	К. Дебюссі				
V2	С. Рахманінов				
V3	А. Скрябін				
V4	С. Прокоф'єв				
<b>P7</b>	<b><i>Тематизм</i></b>				
T1	<i>Фактурні різновиди теми</i>				
V1	Визначення теми				
V2	Тема-мелодія (протяжний тематизм, фігураційний тематизм)				
V3	Тема-гармонія				
V4	Тема-ритм				
V5	Тематичний комплекс				
T2	<i>Визначення мотиву, фрази, субмотива</i>				
V1	Мотив				
V2	Фраза				
V3	Субмотив				
T3	<i>Мотивна будова тем</i>				
V1	Одномотивні теми				
V2	Двухмотивні теми				
V3	Багатомотивні теми				
T4	<i>Однорідна й контрастна теми</i>				
V1	Однорідна тема				
V2	Контрастна тема (поліафектність, поліжанровість)				
T5	<i>Види тематичного розвитку</i>				
V1	Точне повторення				

## Продовження табл. Д.5

B2	Змінене повторення (варіаційність, варіантність, трансформація, поліфонічний розвиток)				
B3	Мотиваційний розвиток				
B4	Производность тем				
B5	Тематичне зчеплення (тематичне комбінування, тематична модуляція, контрастне зіставлення)				
<b>P8</b>	<b>Орнаментика</b>				
T1	Орнаментика добаховського періоду				
B1	Французька школа орнаментики				
B2	Італійська школа орнаментики				
T2	Орнаментика в творах Й.С. Баха й Г. Генделя				
B1	Таблиця прикрас епохи Г.Генделя				
B2	Орнаментика в творах Й.С. Баха				
T3	Орнаментика в класичній музиці				
B1	Й. Гайдн				
B2	В.А. Моцарт				
B3	Л. Бетховен				
T4	Орнаментика в творах романтиків				
B1	К. Вебер, Ф. Шуберт, Ф. Мендельсон-Бартольди				
B2	Ф. Шопен				
B3	Р. Шуман				
B4	Ф. Ліст				
B5	Й. Брамс				
<b>P9</b>	<b>Жанри фортепіанної музики</b>				
T1	Фуга й мініцикл «Прелюдія й фуга»				
B1	Будова фуги драматургія				
B2	Характеристика прелюдії				
B3	Еволюція жанру «прелюдія» (Й.С. Бах, К. Дебюссі, С.Рахманінов, А. Скрябін, А. Лядов, Л. Ревуцький, Д.Кабалевський)				
B3	Характеристика мініцикла «Прелюдія й фуга»				
B4	Еволюція мініцикла «Прелюдія й фуга» (Й.С. Бах, К.Дебюссі, Д. Шостакович, Р. Щедрін, М. Скорик і ін.)				
T2	Сюїта й партита				
B1	Визначення й характеристика танців сюїти				
B2	Визначення й характеристика танців партити				
B3	Історичні типи й еволюція жанру сюїти (Й.С. Бах, Р. Шуман, С. Прокоф'єв, І. Альбеніс, М. Скорик, І.Шамо й ін.)				
T3	Концерт, соната				
B1	Характеристика жанру «концерт»				
B2	Еволюція жанру «концерт» (Й.С. Бах, В.А. Моцарт, Л.Бетховен, Ф. Шопен, Ф. Ліст, Є. Григ, С. Рахманінов і ін.)				
B3	Характеристика сонатної форми				
B4	Еволюція жанру «соната» (Д. Скарлятті, Й. Гайдн, В.А.Моцарт, Л. Бетховен, Ф. Шопен, Ф. Ліст, Є. Гріг, С.Прокоф'єв і ін.)				
T4	Варіації й рондо				
B1	Характеристика варіацій				

## Продовження табл. Д.5

B2	Історичні типи й еволюція «варіацій» (Г. Гендель, Й. Гайдн, В.А. Моцарт, Л. Бетховен, Ф. Ліст, Р. Шуман, І Брамс, М. Глінка і т.д.)				
B3	Характеристика форми «рондо» (Й.С. Бах, Л. Бетховен, К.Вебер, Ф. Шопен і ін.)				
T5	<i>Фортепианне п'єси</i>				
B1	Характеристика жанру «балади» (Ф. Шопен, Й. Брамс і ін.)				
B2	Характеристика жанру «фантазії» (Й.С. Бах, Ф.Э Бах, Ф.Шопен і ін.)				
B3	Характеристика танцювальних жанрів – вальс, мазурка, полонез (Ф. Шуберт, Ф. Шопен, Ф. Ліст, Й. Брамс, М.Равель, М. Балакірев, і ін.)				
B4	Характеристика жанру «скерцо» (Ф. Шопен, Ф.Мендельсон, А. Аренський, А. Бородін, Н. Лисенко й ін.)				
B5	Характеристика жанру «етюд» (М. Клементі, Ф. Шопен, Ф. Ліст, Й. Брамс, М. Мошковський, В. Косенко, Б.Барток, Э Мак-Доуэл, Н. Раков і т.д.)				
B6	Характеристика жанру «рапсодія» (Ф. Ліст, Й. Брамс і ін.)				
B7	Характеристика жанру «ноктюрн» (Ф. Ліст, Ф. Шопен, Є.Гріг, М. Глінка, П. Чайковський, А. Рубінштейн, А.Скрябін, А.Аренський і ін.)				



## Додаток Д.2

### Навчальна програма дисципліни варіативного циклу «Теорія і методика педагогічної діагностики»

#### Вступ

Програма навчальної дисципліни «Теорія і методика педагогічної діагностики» складена відповідно до освітньо-професійної програми підготовки бакалавра напряму підготовки 6.020204 Музичне мистецтво.

**Предметом** вивчення дисципліни є теоретичні і методичні основи педагогічної діагностики.

**Міждисциплінарні зв'язки:** педагогіка, історія педагогіки, загальна психологія, вікова та педагогічна психологія, методика музичного виховання.

Програма навчальної дисципліни складається з таких змістових модулів:

Змістовий модуль № 1. Сутність поняття діагностика та галузі її застосування.

Змістовий модуль № 2. Витоки педагогічної діагностики.

Змістовий модуль №3. Сучасна педагогічна діагностика як практична галузь педагогіки.

#### 1. Мета та завдання навчальної дисципліни

1.1. Метою викладання навчальної дисципліни «Теорія і методика педагогічної діагностики» є формування у майбутніх учителів уявлення про історичні, теоретичні, методичні й практичні аспекти педагогічної діагностики, її специфіку.

1.2. Основними завданнями вивчення дисципліни «Теорія і методика педагогічної діагностики» є:

- розкрити науково-теоретичні й методологічні основи педагогічної діагностики, визначити її сутність, методологію, структуру й методи;
- виявити та розкрити особливості діагностичної діяльності в різних галузях знання: медицині, психології, соціології, техніці, економіці, філософії;
- виявити тенденції й проблеми, що існують у практиці сучасної педагогічної діагностики;
- виявити загальне та особливе між педагогічною діагностикою та психологічною діагностикою; педагогічною діагностикою й соціологічною діагностикою; педагогічною діагностикою й науковим дослідженням; педагогічною діагностикою й контролем; педагогічною діагностикою й якістю освіти.

Навчальна робота проводиться в органічній єдності і взаємодії лекційної і самостійної роботи.

1.3. Згідно з вимогами освітньо-професійної програми студенти повинні:

*знати:*

- сутність і зміст діагностичної діяльності фахівця в галузі педагогіки;
- особливості діагностичної діяльності в різних галузях знання: медицині, психології, соціології, техніці, економіці, філософії;
- значення й роль діагностичного знання в професійному розвитку й самовдосконаленні майбутніх учителів з метою ефективного вирішення актуальних проблем освіти;

– принципи, форми й способи обґрунтування, проведення й оформлення результатів діагностичної діяльності.

**вміти:**

- самостійно оволодівати знаннями в галузі педагогічної діагностики;
- грамотно використовувати термінологію педагогічної діагностики в дискусіях і вирішенні проблемних завдань діяльності;
- оволодіти навичками чіткого формулювання понять, термінів педагогічної діагностики;
- володіти поняттями щодо структури, завдань і цілей педагогічної діагностики;
- оволодіти навичками постановки проблемних запитань за окремою темою;
- здійснювати аналіз нормативних, теоретичних та архівних джерел.

Курс розраховано на 66 години, з яких аудиторна робота становить 32 годин (16 годин лекцій та 16 годин практичних занять). На самостійну роботу відводиться 34 годин. Крім того, кожен студент виконує індивідуальне науково-дослідне завдання.

## 2. Інформаційний обсяг навчальної дисципліни

Змістовий модуль № 1. Сутність поняття діагностика та галузі її застосування

Тема № 1. Специфіка діагностичної діяльності.

Тема № 2. Діагностика в медицині, психології, соціології, техніці, економіці, філософії.

Змістовий модуль № 2. Витоки педагогічної діагностики

Тема № 3. Історична періодизація розвитку педагогічної діагностики. Елементи педагогічної діагностики в прадавніх цивілізаціях.

Тема № 4. Елементи педагогічної діагностики в освітній практиці середньовіччя.

Тема № 5. Елементи педагогічної діагностики в класичній дидактиці.

Тема № 6. Елементи педагогічної діагностики в експериментальній педагогіці.

Змістовий модуль №3. Сучасна педагогічна діагностика як практична галузь педагогіки

Тема 7. Сучасний стан розвитку педагогічної діагностики.

Тема 8. Педагогічна діагностика в системі наукового знання.

## 3. Рекомендована література

### Базова

1. Михайлычев Е.А., ред. Инструментарий педагогической диагностики и мониторинга образовательных процессов / Федер. агентство по образованию, Гос. образоват. учреждение высш. проф. образования "Таганрог. гос. пед. ин-т" ; науч. ред. Е.А. Михайлычев Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2005. – 216с.

2. Анастаси А. Психологическое тестирование : в 2 кн. / А. Анастаси / под ред. К. М. Гуревича ; пер. с англ. . — М. : Педагогика, 1982. — 320 с.
3. Борытко Н.М. Диагностическая деятельность педагога [Текст]: учеб пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Н.М. Борытко; под ред. В.А. Слостенина, И.А. Колесниковой. — М.: Издательский центр «Академия», 2006. — 288 с.
4. Михайлычев Е.А. Педагогическая диагностика: история, теория, современность / Михайлычев Е.А., Карпова Г.Ф., Леонова Е.Е. — Ростов н\Д. : Изд-во Рост. пед. ун-та, 2002. — 256с.
5. Михайлычев Е.А. Дидактическая тестология : монография / Е.А.Михайлычев. — М. : Народное образование, 2001. — 432с.
6. Михайлычев Е.А. Концептуальная педагогическая диагностика: становление, достижения, проблемы и перспективы развития : [монография] / Е. А. Михайлычев ; М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное агентство по образованию, Гос. образовательное учреждение высш. проф. Образ Таганрог: Изд-во Таганрогского гос. пед. ин-та, 2007. — 386с.
7. Диагностика способностей и личностных черт учащихся в учебной деятельности / ред. В. Д. Шадриков. — Саратов. : из-во Саратов. ун-та, 1989. — 218с.
8. Методики социально-психологической диагностики личности и группы: сб. научн. трудов /АН СССР, Ин-т психологии; отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Хащенко. — М.: ИП АН СССР, 1990. — 217 с.
9. Практикум по психодиагностике. Конкретные психодиагностические методики / ред. Колл. А.И. Зеличенко, И.М. Карлинская, В.В. Столин, А.Г. Шмелёв. — М.: Изд-во Моск. ун-та., 1989. — 202с.
10. Психодиагностика: теория и практика : пер. с нем. / ред. Н.Ф. Талызина. — М. : Прогресс, 1986. — 205 с.
11. Черны В. Психодиагностика в социалистических странах. — Братислава, 1983. — 222 с.

### Допоміжна

1. Равен Д. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / Д. Равен / пер.с англ. — 2-е изд., испр. — М. : Когито Центр, 2001. — 142 с.
2. Акимова М.К. Психологическая диагностика / Под ред. М.К. Акимовой . — СПб.: Питер, 2005. — 303с.
3. Сафонцев С.А. Практика массовых обследований уровня обученности учащихся общеобразовательных учреждений Ростовской области / Актуальные проблемы педагогической диагностики и мониторинга российской системы образования.— Таганрог, 2004. — С. 34-38.
4. Симонов В.П. Педагогическая диагностика в образовательных системах. — М. : Издательство УЦ «Перспектива», 2010. — 264с.
5. Выготский Л. С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства // Собр. соч.: В 6 т. — М., 1984. — Т. 5. — С. 257 - 321.
6. Психологическая диагностика : учеб. пособие / под ред. К.М. Гуревича и

Е.М. Борисовой. – М.: Изд-во УРАО, 1997. – 304 с.

7. Шамарин П.И. Некоторые вопросы методологии диагноза. Онтогенетическом анализе диагностических ошибок. – Саратов, 1969. – 168с.

8. Стемпурский Ю. Н., Морозов М. И., Губергриц А. Я. Методология врачебного диагноза и прогноза. – Киев, 1986. – 132с.

9. Василенко В. Х. Врачебный прогноз. – Душанбе, 1982. – 118с.

10. Гиляревский С. А. О диагностике. – М., 1953. – 88с.

11. Шамарин П. И. Некоторые вопросы методологии диагноза: Метод. пособие для преподавателей клин. кафедр и студ. – Саратов, 1967. – 168с.

12. Тарасов К. Е. Основные вопросы методологии диагноза. – М., 1967. – 66с.

13. Осипов И. В., Копнин П. В. Основные вопросы теории диагноза. – Томск, 1962. – 186с.

14. Попов А. С. Логическая структура диагностического процесса // Основные философские вопросы современной биологии и медицины. – Л., 1967.– 212с.

15. Голубничий Г. К. Диагностика абстрактного и конкретного в медицинской диагностике как специфической форме познания: Автореф. дис. ...канд. филос. наук. – Киев, 1979.– 22с.

16. Черноруцкий Н. В. Диагностика внутренних болезней. – М., 1953. – 123с.

17. Рейнберг Г. А. Методика диагноза. – М., 1951. – 56с.

18. Чазов Е. И., Царегородцев Г. И., Кротков Е. А. Опыт философско-методологического анализа врачебной диагностики // Вопр. философии. – 1986. – № 9. – С.34-37.

**4. Форма підсумкового контролю успішності навчання** – диференційований залік з теорії та методики педагогічної діагностики, змістом якого є усне опитування студентів

Критерії оцінювання:

- глибина та повнота засвоєння знань навчального матеріалу;
- вміння актуалізувати та встановлювати міждисциплінарні зв'язки;
- навичками постановки проблемних запитань за окремою темою;
- здійснювати аналіз нормативних, теоретичних та архівних джерел.

**5. Засоби діагностики успішності навчання**

Оцінювання рівня засвоєних знань, вмінь та навичок здійснюється під час тестування знань студентів, оцінюється виконання, робота студента у процесі заняття, поточне опитування, усне опитування, підсумкова контрольна робота, підготовка індивідуального науково-дослідного завдання.

## Додаток Е

### Додаток Е.1

#### Таблиця вагових коефіцієнтів компетенцій/компетентностей та їх складників до соціально-професійної компетентності випускника

Шановний експерт! Для нашого дослідження дуже важлива Ваша думка!

Просимо Вас проставити вагові коефіцієнти компетентностей відповідно до соціально-професійної компетентності випускника; компетенцій відповідно до компетентності; складників компетенцій (знання, уміння, цінність у професійній діяльності, професійної позиції до важливості застосування знань і вмінь у професійній діяльності) до самої компетенції.

Вагові коефіцієнти компетентностей відповідно до соціально-професійної компетентності випускника; компетенцій відповідно до компетентності; складників компетенцій (знання, уміння, цінність у професійній діяльності, професійної позиції до важливості застосування знань і вмінь у професійній діяльності) до самої компетенції мають бути у діапазоні від 0 до 1.

Дуже дякуємо!

№	Назва компетенції/компетентностей, складників	Ваговий коефіцієнт
1.	<b>Соціально-професійна компетентність випускника</b>	
1.1	Соціально-особистісна компетентність	
1.2	Загальнонаукова компетентність	
1.3	Інструментальна компетентність	
1.4	Професійна компетентність	
1	<b>Соціально-особистісна компетентність</b>	
1.1	Розуміння та сприйняття етичних норм поведінки відносно інших людей і відносно природи (КСО 01)	
1.2	Розуміння необхідності дотримання норм здорового образу життя (КСО 02)	
1.3	Здатність до навчання впродовж життя (КСО 03)	
1.4	Здатність до критики й самокритики(КСО 04)	
1.5	Креативність, здатність до системного мислення (КСО 05)	
1.6	Адаптивність і комунікабельність (КСО 06)	
1.7	Наполегливість у досягненні мети (КСО 07)	
1.8	Турбота про якість виконуваної роботи (КСО 08)	
1.9	Толерантність (КСО 09)	
1.10	Екологічна грамотність (КСО 10)	
1	<b>Загальнонаукова компетентність</b>	
1.1	Базові уявлення про основи філософії, психології, педагогіки(КЗН-1)	
1.2	Базові знання в галузі інформатики й сучасних інформаційних технологій(КЗН-3)	
1.3	Базові знання в галузі, необхідні для освоєння загально-професійних дисциплін(КЗН-5)	

1.4	Базові знання фундаментальних наук(КЗН-4)	
1	<b>Інструментальна компетентність</b>	
1.1	Здатність до письмової й усної комунікації рідною мовою(КІ-1)	
1.2	Знання іншої мови (мов) (КІ-2)	
1.3	Навички роботи з комп'ютером(КІ-3)	
1.4	Навички управління інформацією(КІ-4)	
1.5	Дослідницькі навички(КІ-5)	
1	<b>Професійна компетентність</b>	
1.1	Загально-професійна компетентність	
1.2	Спеціалізовано-професійна компетентність	
1	<i>Загально-професійна компетентність</i>	
1.1	Поліхудожня	
1.2	Загальнокультурна	
1	<i>Спеціалізовано-професійна компетентність</i>	
1.1	Теоретична	
1.2	Методична	
1.3	Виконавська	
1	<i>Спеціалізовано-професійна виконавська компетентність</i>	
1.1	Технічна	
1.2	Аналітична	
1.3	Інтерпретаційна	
1.4	Сценічна	
1.5	Ансамблева	
1	<i>Розуміння та сприйняття етичних норм поведінки відносно інших людей і відносно природи (КСО 01)</i>	
1.1	Знання	
1.2	Уміння	
1.3	Цінності	
1.4	Особистісні якості	
1	<i>Розуміння необхідності дотримання норм здорового образу життя(КСО 02)</i>	
1.1	Знання	
1.2	Уміння	
1.3	Цінності	
1.4	Особистісні якості	
1	<i>Екологічна грамотність(КСО 10)</i>	
1.1	Знання	
1.2	Уміння	
1.3	Цінності	
1.4	Особистісні якості	
1	<i>Базові уявлення про основи філософії, психології, педагогіки(КЗН-1)</i>	
1.1	Знання	

1.2	Уміння	
1.3	Цінності	
1.4	Особистісні якості	
1	<i>Базові знання в галузі інформатики й сучасних інформаційних технологій(КЗН-3)</i>	
1.1	Знання	
1.2	Уміння	
1.3	Цінності	
1.4	Особистісні якості	
1	<i>Здатність до письмової й усної комунікації рідною мовою(КІ-1)</i>	
1.1.	Знання	
1.2	Уміння	
1.3	Цінності	
1.4	Особистісні якості	
1	<i>Знання іншої мови (мов) (КІ-2)</i>	
1.1	Знання	
1.2	Уміння	
1.3	Цінності	
1.4	Особистісні якості	
1	<i>Навички роботи з комп'ютером(КІ-3)</i>	
1.1	Знання	
1.2	Уміння	
1.3	Цінності	
1.4	Особистісні якості	
1	Поліхудожня	
1.1	Знання	
1.2	Уміння	
1.3	Цінності	
1.4	Особистісні якості	
1	Загальнокультурна	
1.1	Знання	
1.2	Уміння	
1.3	Цінності	
1.4	Особистісні якості	
1	Теоретична	
1.1	Знання	
1.2	Уміння	
1.3	Цінності	
1.4	Особистісні якості	
1	Методична	
1.1	Знання	
1.2	Уміння	

1.3	Цінності	
1.4	Особистісні якості	
1	Технічна	
1.1	Знання	
1.2	Уміння	
1.3	Цінності	
1.4	Особистісні якості	
1	Аналітична	
1.1	Знання	
1.2	Уміння	
1.3	Цінності	
1.4	Особистісні якості	
1	Інтерпретаційна	
1.1	Знання	
1.2	Уміння	
1.3	Цінності	
1.4	Особистісні якості	
1	Ансамблева	
1.1	Знання	
1.2	Уміння	
1.3	Цінності	
1.4	Особистісні якості	
1	Сценічна	
1.1	Знання	
1.2	Уміння	
1.3	Цінності	
1.4	Особистісні якості	



## Додаток Е.2

### Методики діагностування індивідуально-психологічних особливостей студентів, відносин у студентських групах

#### Діагностична картка № 1 пізнавальної сфери студента

ФІБ.....

Курс ..... Група.....

<i>Особливості пам'яті</i>	здатний зберігати великий об'єм інформації	Обсяг 5 4 3 2 1	нездатний зберігати великий об'єм інформації
	мала кількість повторів, необхідних для запам'ятовування	Швидкість 5 4 3 2 1	велика кількість повторів, необхідних для запам'ятовування
	спроможний в продовж тривалого часу зберігати сприйнятий матеріал	Тривалість 5 4 3 2 1	зберігає сприйнятий матеріал протягом нетривалого часу
<i>Особливості мислення</i>	вміє побачити і поставити нову проблему	Самостійність 5 4 3 2 1	працює лише з поставленими викладачем проблемами
	здатний створювати нові алгоритми дій	Творчість 5 4 3 2 1	нездатний створювати нові алгоритми дій
	здатний проникати у суть явищ	Глибина 5 4 3 2 1	бачить лише ситуативні зв'язки, нездатний проникати в суть явищ
	здатний об'єктивно оцінювати себе, події, інших	Критичність 5 4 3 2 1	нездатний об'єктивно оцінювати себе, події, інших
<i>Особливості уваги</i>	здатний зосередитись на діяльності і дисципліні	Концентрація 5 4 3 2 1	нездатний зосередитись на діяльності і предметі
	здатний одночасно приділяти увагу кільком об'єктам	Розподіл 5 4 3 2 1	здатний приділяти увагу лише одному об'єкту
	висока тривалість зосередження на діяльності і дисципліні	Стійкість 5 4 3 2 1	низька тривалість зосередження на діяльності і предметі

#### Діагностична картка № 2 поведінкової сфери студента

ФІБ.....

Курс ..... Група.....

Параметри спостереження	Міра вияву якості					
	5	4	3	2	1	
Особистісні характеристики	Впевнений у власних силах					Ставиться до себе байдуже; не впевнений у правильності власних дій
	Знає власні переваги, вміє їх використовувати					Не знає власних переваг та не вміє їх використовувати
Особливості емоційно-вольової сфери	Схильний до вияву емоцій					Практично не виявляє власних емоцій
	Врівноважений, спокійний, здатний керувати своїми					Неврівноважений, схильний до імпульсивних

	діями					дій
Особливості діяльності та поведінки	Активний					Пасивний, не виявляє ініціативи
	Організований, намагається планувати власну діяльність					Хаотичний, дезорганізований, не доводить розпочату справу до кінця
	Наполегливий у вирішенні складних навчальних завдань					Не виявляє наполегливості у виконанні завдань, при найменших труднощах припиняє роботу
Спілкування та взаємодія з оточуючими	Прагне спілкування, виявляє ініціативу, висуває пропозиції					Уникає спілкування, замкнутий, не прагне долучитися до спільної діяльності
	Самостійний, здатний до незалежного прийняття рішень					Потребує підтримки у прийнятті рішення
	У конфліктних ситуаціях намагається діяти спокійно і розважливо					У конфліктних ситуаціях намагається в будь-який спосіб довести власну думку
Ставлення до ровесників	Прагне до домінування, виявляє власні переваги щодо інших					Схильний підпорядковуватися лідеру, не виявляє лідерських якостей
	Товариський, толерантний					Схильний до виявів агресії
Ставлення до старших	Виявляє повагу, дослухається до думки старших					Виявляє неповагу
	Дослухається до критики					Бурхливо реагує на критику
Становище у групі (статус)	Популярний, має багато друзів, контактує з усіма					Дещо ізольований, уникає контактів
	Є авторитетом для одногрупників					Не користується авторитетом у групі
Зовнішній вигляд	Охайний, чистий,					Неохайний, одяг не завжди чистий, не слідкує за собою

### Додаток Е.3

#### Діагностична картка абітурієнта №1

ФІБ.....

*1. Освіта:*

Музичне училище...Музична школа.....Школа мистецтв....Без музичної освіти...

*2. Якість виконання творчого завдання:*

Правильність інтонування, артикуляції.....Ритмічність .....

Відповідність темпу.....Впевненість .....

Динамічний план .....Наявність інтерпретаційної версії твору.....

(за 5-бальною шкалою)

*3. Стан виконавського апарату:*

М'язова скутість..... Технічна майстерність.....

(за 5-бальною шкалою)

*4. Емоційність, виразність виконання:*

Емоційне виконання.....Артистизм.....

Недостатньо емоційно виразне виконання.....

(за 5-бальною шкалою)

*5. Ставлення до занять з «Основного музичного інструменту»:*

Усвідомлене.....Неусвідомлене.....

*6. Ставлення до майбутньої професії:*

Усвідомлене.....Неусвідомлене.....

*7. Сформованість виразних і мовних дій:*

Виразність мови..... Чіткість..... Зв'язаність..... Темп мовлення.....

#### Діагностична картка №2 музично-виконавського розвитку студента

(за 5-бальною шкалою)

ФІБ.....

Курс.....Група.....

*1. Виконання поліфонічних творів (добахівського періоду):*

Володіння прийомами артикуляції.....

Наявність діапазону динамічних градацій.....

Володіння шкалою педалізації.....

Технічна бездоганність виконання.....

Артистизм.....

Виконавська воля.....

Наявність навичок розподілу уваги.....

Емоційність.....

2. *Виконання творів французьких клавесиністів*

Володіння прийомами артикуляції.....

Наявність діапазону динамічних градацій.....

Володіння шкалою педалізації.....

Технічна бездоганність виконання.....

Артистизм.....

Виконавська воля.....

Наявність навичок розподілу уваги.....

Емоційність.....

3. *Виконання поліфонічних творів Й.-С. Баха*

Володіння прийомами артикуляції.....

Наявність діапазону динамічних градацій.....

Володіння шкалою педалізації.....

Технічна бездоганність виконання.....

Артистизм.....

Виконавська воля.....

Наявність навичок розподілу уваги.....

Емоційність.....

4. *Виконання поліфонічних творів композиторів XIX ст.*

Володіння прийомами артикуляції.....

Наявність діапазону динамічних градацій.....

Володіння шкалою педалізації.....

Технічна бездоганність виконання.....

Артистизм.....

Виконавська воля.....

Наявність навичок розподілу уваги.....

Емоційність.....

5. *Виконання поліфонічних творів Д. Шостаковича*

Володіння прийомами артикуляції.....

Наявність діапазону динамічних градацій.....

Володіння шкалою педалізації.....

Технічна бездоганність виконання.....

Артистизм.....

Виконавська воля.....

Наявність навичок розподілу уваги.....

Емоційність.....

6. *Виконання поліфонічних творів сучасних авторів*

Володіння прийомами артикуляції.....

Наявність діапазону динамічних градацій.....

Володіння шкалою педалізації.....

Технічна бездоганність виконання.....

Артистизм.....

Виконавська воля.....

Наявність навичок розподілу уваги.....

Емоційність.....

7. *Виконання творів крупної форми (докласичного періоду):*

Володіння прийомами артикуляції.....

Наявність діапазону динамічних градацій.....

Володіння шкалою педалізації.....

Технічна бездоганність виконання.....

Артистизм.....

Виконавська воля.....

Наявність навичок розподілу уваги.....

Емоційність.....

8. *Виконання творів крупної форми (класичного періоду):*

Володіння прийомами артикуляції.....

Наявність діапазону динамічних градацій.....

Володіння шкалою педалізації.....

Технічна бездоганність виконання.....

Артистизм.....

Виконавська воля.....

Наявність навичок розподілу уваги.....

Емоційність.....

9. *Виконання творів крупної форми (романтичного періоду):*

Володіння прийомами артикуляції.....

Наявність діапазону динамічних градацій.....

Володіння шкалою педалізації.....

Технічна бездоганність виконання.....

Артистизм.....

Виконавська воля.....

Наявність навичок розподілу уваги.....

Емоційність.....

10. *Виконання творів крупної форми (сучасного періоду):*

Володіння прийомами артикуляції.....

Наявність діапазону динамічних градацій.....

Володіння шкалою педалізації.....

Технічна бездоганність виконання.....

Артистизм.....

Виконавська воля.....

Наявність навичок розподілу уваги.....

Емоційність.....

11. *Виконання п'єс кантиленного характеру*

Володіння прийомами артикуляції.....

Наявність діапазону динамічних градацій.....

Володіння шкалою педалізації.....

Технічна бездоганність виконання.....

Артистизм.....

Виконавська воля.....

Наявність навичок розподілу уваги.....

Емоційність.....

*12. Виконання віртуозних класичних п'єс*

Володіння прийомами артикуляції.....

Наявність діапазону динамічних градацій.....

Володіння шкалою педалізації.....

Технічна бездоганність виконання.....

Артистизм.....

Виконавська воля.....

Наявність навичок розподілу уваги.....

Емоційність.....

*13. Виконання віртуозних романтичних п'єс*

Володіння прийомами артикуляції.....

Наявність діапазону динамічних градацій.....

Володіння шкалою педалізації.....

Технічна бездоганність виконання.....

Артистизм.....

Виконавська воля.....

Наявність навичок розподілу уваги.....

Емоційність.....

*14. Виконання віртуозних п'єс сучасних композиторів*

Володіння прийомами артикуляції.....

Наявність діапазону динамічних градацій.....

Володіння шкалою педалізації.....

Технічна бездоганність виконання.....

Артистизм.....

Виконавська воля.....

Наявність навичок розподілу уваги.....

Емоційність.....

*15. Виконання п'єс композиторів-імпресіоністів*

Володіння прийомами артикуляції.....

Наявність діапазону динамічних градацій.....

Володіння шкалою педалізації.....

Технічна бездоганність виконання.....

Артистизм.....

Виконавська воля.....

Наявність навичок розподілу уваги.....

Емоційність.....

*16. Виконання інструктивних етюдів*

Володіння прийомами артикуляції.....

Наявність діапазону динамічних градацій.....

Володіння шкалою педалізації.....

Технічна бездоганність виконання.....Артистизм.....Виконавська воля.....Наявність навичок розподілу уваги.....Емоційність.....17. *Виконання етюдів композиторів-романтиків*Володіння прийомами артикуляції.....Наявність діапазону динамічних градацій.....Володіння шкалою педалізації.....Технічна бездоганність виконання.....Артистизм.....Виконавська воля.....Наявність навичок розподілу уваги.....Емоційність.....Викладач.....**Діагностична картка №3****аналізу педагогічної діяльності студента-практиканта**

ФІБ.....

Курс ..... Група.....

1. <i>Педагогічна діяльність студента-практиканта</i>			
	Ставить поруч з навчальними розвиваючі та виховні задачі	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	Ставить та реалізує головним чином навчальні задачі
	Володіє варіативною методикою, тобто обирає методи вирішення питань з декількох можливих	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	Використовує одноманітні методи навчання
	Прагне й уміє аналізувати свій досвід	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	Уникає самоаналізу за різних приводів
2. <i>Педагогічне спілкування студента-практиканта</i>			
	Заздалегідь планує комунікативні задачі	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не планує задачі спілкування в процесі заняття, вважає комунікацію в навчальному процесі стихійною
	Створює у класі атмосферу довіри, психологічної безпеки;	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	У спілкуванні виходить з незаперечного авторитету вчителя;
	Виходить з цінності особистості кожного учня; поважає їх гідність, зорієнтований на підтримку	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не диференціює власного спілкування, зорієнтований на формальне оцінювання
3. <i>Особистість студента-практиканта</i>			
	Має стійку професійно-	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	Вважає, що ненадовго

	педагогічну спрямованість		затримується на викладацькій діяльності
	Має позитивну Я-концепцію, спокійний та впевнений	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	Постійно невпевнений у собі
	Працює творчо, застосовує оригінальні прийоми	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	Працює головним чином за типовими методичними розробками
4.	<b>Навченість та навчуваність студентів</b>		
	Ставить задачі формування в учнів уміння вчитися, заохочує їх активні навчальні дії та самоконтроль	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	Задачі розвитку, уміння вчитися в учнів не ставить, дає завдання у готовому вигляді
	Розвиває в учнів самостійність та ініціативу	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	Самостійність та ініціативу учнів не заохочує
	Прагне розробляти для окремих учнів індивідуальні програми	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	Індивідуальний та диференційний підхід мінімальний
5.	<b>Психологічний аспект педагогічної діяльності</b>		
	Може уявити себе на місці учня, поглянути на проблему його очима	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	Вважає недоцільним прагнення пояснювати проблему з точки зору учня
	Відверто та широко виявляє свої думки та почуття у спілкуванні зі учнями	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	Зорієнтований на формальні ділові стосунки та підтримання власного авторитету.
	Динамічний та гнучкий у спілкуванні, звертає увагу на проблеми, що виникають, та прагне їх вирішити	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	Негнучкий, не помічає конфліктів, що виникають, не здатний до їх конструктивного вирішення.

#### Діагностична картка № 4

#### оцінювання творчої роботи (презентація, колективний проект)

ФІБ.....

Курс ..... Група.....

№	Вміння, навички, компетенції	рівні			
		3	2	1	0
1	уміння працювати з об'єктами вивчення, критичними джерелами, довідковою й енциклопедичною літературою				
2	уміння збирати й систематизувати практичний матеріал				
3	уміння логічно й грамотно викладати власні умовиводи й висновки				
4	уміння користуватися сучасними комп'ютерними засобами				
5	здатність створити змістовну презентацію або колективний проект на задану тему				
6	здатність сприймати та спілкуватися з іншою особистістю на основі емпатії, толерантності, довіри, прагнення до				



	співробітництва				
7	уміння організувати діяльність від мети до результату				
8	орієнтованість на професійну успішність				
9	розуміння та сприйняття етичних норм поведінки відносно інших людей КСО 01				
10	здатність до критики й самокритики КСО 04				
11	креативність, здатність до системного мислення КСО 05				
12	адаптивність і комунікабельність КСО 06				
13	наполегливість у досягненні мети КСО 07				

**Діагностична картка № 5**  
**оцінювання творчої роботи (есе)**

ФІБ.....

Курс ..... Група.....

Критерії	Рівні			
	3	2	1	0
самостійність виконання				
оригінальність постановки проблеми				
рівень розкриття теми				
обґрунтованість логіки викладу матеріалу				
доцільність структури				

## Додаток Е. 4

## Діагностична картка № 1 спостереження за групою

Курс.....Група.....

Характеристики групи	Параметри спостереження	так	швидше так, ніж ні	важко відповісти	швидше ні, ніж так	ні
		5	4	3	2	1
<i>Інтегративність</i> – міра єдності членів групи	Студенти почувають себе єдиним колективом, спільнотою у групі?					
<i>Мікроклімат</i> – комфортність перебування в групі, задоволеність нею	Переважає більшість студентів почувають себе у групі комфортно?					
<i>Референтність</i> – міра прийняття членами групи групових правил (норм)	Переважає більшість студентів приймає та виконує правила, встановлені групою?					
<i>Лідерство</i> – міра впливу певних членів групи на групу в цілому	Чи є в групі особи, котрі здатні впливати на рішення, що приймаються групою?					
	Чи є в групі особи, котрі відіграють головну роль в організації навчальної діяльності?					
	Чи є в групі особи, котрі ініціюють неформальне міжособистісне спілкування?					
<i>Організованість</i> – реальна здатність групи до самоорганізації	Чи здатна група самостійно організуватися для здійснення певної діяльності?					
<i>Спілкування в групі</i>	Чи здатна група досягти взаєморозуміння у проблемних ситуаціях?					
<i>Згуртованість групи</i>	Чи є у групі традиція спільних святкувань днів народжень, іменин чи інших свят?					
<i>Здатність до взаємодії</i>	Чи характерною для групи є співпраця між її членами?					
<i>Відповідальність</i>	Чи відповідально ставляться до своїх обов'язків та завдань, що перед ними стоять?					
<i>Колективізм</i>	Чи ставлять члени групи групові інтереси вище особистих та протистоять усьому, що роз'єднує колектив?					
<i>Контактність</i>	Чи часто контактують між собою члени групи? Чи допомагають один одному, коли це потрібно?					
<i>Відкритість</i>	Чи спілкуються та співпрацюють члени групи з представниками інших груп?					
<i>Інформованість</i> – ступінь поширення інформації між	Чи володіють інформацією усі члени групи про події, які відбуваються у					







## Діагностична картка №2

### сформованості соціально-професійної компетентності випускника

Шановний випускник! Для нас дуже важлива Ваша думка!

Просимо Вас оцінити рівні сформованості Вашої соціально-професійної компетентності.

Рівні сформованості визначаємо як: 3 – досконалий; 2 – достатній; 1 – початковий; 0 – незадовільний.

Дуже дякуємо!

<b>Соціально-особистісна компетентність</b>				
	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
КСО 01 розуміння та сприйняття етичних норм поведінки відносно інших людей і відносно природи (принципи біоетики);				
КСО 02 розуміння необхідності та дотримання норм здорового способу життя;				
КСО 03 здатність до навчання впродовж життя				
КСО 04 здатність до критики й самокритики				
КСО 05 креативність, здатність до системного мислення;				
КСО 06 адаптивність і комунікабельність;				
КСО 07 наполегливість у досягненні мети;				
КСО 08 турбота про якість виконуваної роботи				
КСО 09 толерантність;				
КСО 10 екологічна грамотність.				
<b>Загальнонаукова компетентність</b>				
КЗН-1 базові уявлення про основи філософії, психології, педагогіки, що сприяють розвитку загальної культури й соціалізації особистості, схильності до етичних цінностей, знання вітчизняної історії, економіки й права, розуміння причинно-наслідкових зв'язків розвитку суспільства й уміння їх використовувати в професійній і соціальній діяльності;				
КЗН-2 базові знання фундаментальних розділів математики, в обсязі, необхідному для володіння математичним апаратом відповідної галузі знань, здатність використовувати математичні методи в обраній професії;				
КЗН-3 базові знання в галузі інформатики й сучасних інформаційних технологій; навички використання програмних засобів і навички роботи в комп'ютерних мережах, уміння створювати бази даних і використовувати інтернет-ресурси;				
КЗН-4 базові знання фундаментальних наук, в обсязі, необхідному для освоєння загально-професійних дисциплін;				
КЗН-5 базові знання в галузі, необхідні для освоєння загально-професійних дисциплін.				
<b>Інструментальна компетентність</b>				
КІ-1 здатність до письмової й усної комунікації рідною мовою;				
КІ-2 знання іншої мови(мов);				
КІ-3 навички роботи з комп'ютером;				
КІ-4 навички управління інформацією;				
КІ-5 дослідницькі навички.				
<b>Спеціалізовано-професійна виконавська компетенція</b>				
Технічна компетенція – здатність застосовувати технічні вміння та навички, знання щодо анатоми-фізіологічних механізмів рухів піаніста,				

особливостей постановки диригентського апарата, дихання вокаліста для створення художньо переконливої інтерпретаційної версії музичного твору.				
Аналітична компетенція – здатність застосовувати професійно профільовані знання й уміння в галузі мистецтвознавства для створення художньо переконливої інтерпретаційної версії музичного твору.				
Інтерпретаційна компетенція – здатність застосовувати професійно профільовані знання й уміння в галузі мистецтвознавства, технічні вміння та навички, знання щодо анатоμο-фізіологічних механізмів рухів піаніста, особливостей постановки диригентського апарата, дихання вокаліста для створення художньо переконливої інтерпретаційної версії музичного твору.				
Ансамблева компетенція – здатність застосовувати професійно профільовані знання уміння та практичні навички в галузі ансамблевого виконавства та концертмейстерської діяльності для створення художньо переконливої інтерпретаційної версії музичного твору.				
Сценічна компетенція – здатність застосовувати професійно профільовані знання та уміння в галузі фізіології, психології та педагогіки для підготовки до публічного виступу з метою художньо переконливого виконання інтерпретаційної версії музичного твору.				
Спеціалізовано-професійна теоретична				
Спеціалізовано-професійна методична				
<b>Загально-професійна компетентність</b>				
Загальнокультурна				
Поліхудожня				

### Діагностична картка № 3 оцінювання сформованості соціально-професійної компетентності випускників

Студент \_\_\_\_\_

Група \_\_\_\_\_ Курс \_\_\_\_\_

	Назва компетентності	Ваговий коефіцієнт	Оцінка		Вагова оцінка	
			на початку експеримент	наприкінці експеримент	на початку експеримент	наприкінці експеримент
1.	<b>Соціально-особистісна компетенція</b>	0.2				
1.1.	<i>Розуміння та сприйняття етичних норм поведінки відносно інших людей і відносно природи (КСО 01)</i>	0.1				
1.1.1.	Знання	0.3				
1.1.2.	Уміння	0.2				
1.1.3.	Цінності	0.3				
1.1.4.	Особистісні якості	0.2				
1.2.	<i>Розуміння необхідності дотримання норм здорового образу життя(КСО 02)</i>	0.1				

1.2.1.	Знання	0.2				
1.2.2.	Уміння	0.3				
1.2.3.	Цінності	0.2				
1.2.4.	Особистісні якості	0.3				
1.3.	<i>Здатність до навчання впродовж життя(КСО 03)</i>	0.1				
1.4.	<i>Здатність до критики й самокритики(КСО 04)</i>	0.1				
1.5.	<i>Креативність, здатність до системного мислення(КСО 05)</i>	0.1				
1.6.	<i>Адаптивність і комунікабельність(КСО 06)</i>	0.1				
1.7.	<i>Наполегливість у досягненні мети(КСО 07)</i>	0.1				
1.8.	<i>Турбота про якість виконуваної роботи(КСО 08)</i>	0.1				
1.9.	<i>Толерантність(КСО 09)</i>	0.1				
1.10.	<i>Екологічна грамотність(КСО 10)</i>	0.1				
1.10.1.	Знання	0.2				
1.10.2.	Уміння	0.3				
1.10.3.	Цінності	0.3				
1.10.4.	Особистісні якості	0.2				
2.	<b>Загальнонаукова компетентність</b>	0.2				
2.1.	<i>Базові уявлення про основи філософії, психології, педагогіки(КЗН-1)</i>	0.3				
2.1.1.	Знання	0.4				
2.1.2.	Уміння	0.2				
2.1.3.	Цінності	0.3				
2.1.4.	Особистісні якості	0.1				
2.2.	<i>Базові знання в галузі інформатики й сучасних інформаційних технологій(КЗН-3)</i>	0.3				
2.2.1.	Знання	0.4				
2.2.2.	Уміння	0.4				
2.2.3.	Цінності	0.1				
2.2.4.	Особистісні якості	0.1				
2.3.	<i>Базові знання в галузі, необхідні для освоєння загально-професійних дисциплін(КЗН-5)</i>	0.2				
2.4.	<i>Базові знання фундаментальних наук(КЗН-4)</i>	0.2				
3.	<b>Інструментальна компетентність</b>	0.2				
3.1.	<i>Здатність до письмової й усної комунікації рідною мовою(КІ-1)</i>	0.2				
3.1.1.	Знання	0.3				
3.1.2.	Уміння	0.3				
3.1.3.	Цінності	0.2				
3.1.4.	Особистісні якості	0.2				
3.2.	<i>Знання іншої мови (мов) (КІ-2)</i>	0.2				
3.2.1.	Знання	0.3				
3.2.2.	Уміння	0.3				
3.2.3.	Цінності	0.2				
3.2.4.	Особистісні якості	0.2				
3.3.	<i>Навички роботи з комп'ютером(КІ-3)</i>	0.2				
3.3.1.	Знання	0.3				
3.3.2.	Уміння	0.3				
3.3.3.	Цінності	0.2				
3.3.4.	Особистісні якості	0.2				
3.4.	<i>Навички управління інформацією(КІ-4)</i>	0.2				



3.5.	<i>Дослідницькі навички(KI-5)</i>	0.2				
4.	<b>Професійна компетентність</b>	0.4				
4.1.	<i>Загально-професійна компетентність</i>	0.3				
4.1.1.	Поліхудожня	0.5				
4.1.1.1.	Знання	0.3				
4.1.1.2.	Уміння	0.3				
4.1.1.3.	Цінності	0.2				
4.1.1.4.	Особистісні якості	0.2				
4.1.2.	Загальнокультурна	0.5				
4.1.2.1.	Знання	0.2				
4.1.2.2.	Уміння	0.2				
4.1.2.3.	Цінності	0.3				
4.1.2.4.	Особистісні якості	0.3				
4.2.	<i>Спеціалізовано-професійна компетентність</i>	0.3				
4.2.1.	Теоретична	0.3				
4.2.1.1.	Знання	0.3				
4.2.1.2.	Уміння	0.3				
4.2.1.3.	Цінності	0.2				
4.2.1.4.	Особистісні якості	0.2				
4.2.2.	Методична	0.3				
4.2.2.1.	Знання	0.3				
4.2.2.2.	Уміння	0.3				
4.2.2.3.	Цінності	0.2				
4.2.2.4.	Особистісні якості	0.2				
4.2.3.	Виконавська	0.4				
4.2.3.1.	Технічна	0.2				
4.2.3.1.1.	Знання	0.3				
4.2.3.1.2.	Уміння	0.4				
4.2.3.1.3.	Цінності	0.2				
4.2.3.1.4.	Особистісні якості	0.1				
4.2.3.2.	Аналітична	0.2				
4.2.3.2.1.	Знання	0.3				
4.2.3.2.2.	Уміння	0.4				
4.2.3.2.3.	Цінності	0.2				
4.2.3.2.4.	Особистісні якості	0.1				
4.2.3.3.	Інтерпретаційна	0.2				
4.2.3.3.1.1.	Знання	0.2				
4.2.3.3.1.2.	Уміння	0.3				
4.2.3.3.1.3.	Цінності	0.3				
4.2.3.3.1.4.	Особистісні якості	0.2				
4.2.3.3.2.	Ансамблева	0.2				
4.2.3.3.2.1.	Знання	0.3				
4.2.3.3.2.2.	Уміння	0.3				
4.2.3.3.2.3.	Цінності	0.2				
4.2.3.3.2.4.	Особистісні якості	0.2				
4.2.3.3.3.	Сценічна	0.2				
4.2.3.3.3.1.	Знання	0.1				
4.2.3.3.3.2.	Уміння	0.4				
4.2.3.3.3.3.	Цінності	0.2				
4.2.3.3.3.4.	Особистісні якості	0.3				



## Додаток Ж

Таблиця Ж.1

Таблиця вагових коефіцієнтів компетенцій до соціально-професійної компетентності випускника

	Назва компетентності	Приведене значення вагового коефіцієнта (наданого експертами)
1.	<b>Соціально-особистісна компетентність</b>	0.2
1.1.	<i>Розуміння та сприйняття етичних норм поведінки відносно інших людей і відносно природи (КСО 01)</i>	0.1
1.1.1.	Знання	0.3
1.1.2.	Уміння	0.2
1.1.3.	Цінності	0.3
1.1.4.	Особистісні якості	0.2
1.2.	<i>Розуміння необхідності дотримання норм здорового образу життя(КСО 02)</i>	0.1
1.2.1.	Знання	0.2
1.2.2.	Уміння	0.3
1.2.3.	Цінності	0.2
1.2.4.	Особистісні якості	0.3
1.3.	<i>Здатність до навчання впродовж життя(КСО 03)</i>	0.1
1.4.	<i>Здатність до критики й самокритики(КСО 04)</i>	0.1
1.5.	<i>Креативність, здатність до системного мислення(КСО 05)</i>	0.1
1.6.	<i>Адаптивність і комунікабельність(КСО 06)</i>	0.1
1.7.	<i>Наполегливість у досягненні мети(КСО 07)</i>	0.1
1.8.	<i>Турбота про якість виконуваної роботи(КСО 08)</i>	0.1
1.9.	<i>Толерантність(КСО 09)</i>	0.1
1.10.	<i>Екологічна грамотність(КСО 10)</i>	0.1
1.10.1.	Знання	0.2
1.10.2.	Уміння	0.3
1.10.3.	Цінності	0.3
1.10.4.	Особистісні якості	0.2
2.	<b>Загальнонаукова компетентність</b>	0.2
2.1.	<i>Базові уявлення про основи філософії, психології, педагогіки(КЗН-1)</i>	0.3
2.1.1.	Знання	0.4
2.1.2.	Уміння	0.2
2.1.3.	Цінності	0.3
2.1.4.	Особистісні якості	0.1
2.2.	<i>Базові знання в галузі інформатики й сучасних інформаційних технологій(КЗН-3)</i>	0.3
2.2.1.	Знання	0.4

## Продовження табл. Ж.1

2.2.2.	Уміння	0.4
2.2.3.	Цінності	0.1
2.2.4.	Особистісні якості	0.1
2.3.	<i>Базові знання в галузі, необхідні для освоєння загально-професійних дисциплін(КЗН-5)</i>	0.2
2.4.	<i>Базові знання фундаментальних наук(КЗН-4)</i>	0.2
3.	<b>Інструментальна компетентність</b>	0.2
3.1.	<i>Здатність до письмової й усної комунікації рідною мовою(КІ-1)</i>	0.2
3.1.1.	Знання	0.3
3.1.2.	Уміння	0.3
3.1.3.	Цінності	0.2
3.1.4.	Особистісні якості	0.2
3.2.	<i>Знання іншої мови (мов) (КІ-2)</i>	0.2
3.2.1.	Знання	0.3
3.2.2.	Уміння	0.3
3.2.3.	Цінності	0.2
3.2.4.	Особистісні якості	0.2
3.3.	<i>Навички роботи з комп'ютером(КІ-3)</i>	0.2
3.3.1.	Знання	0.3
3.3.2.	Уміння	0.3
3.3.3.	Цінності	0.2
3.3.4.	Особистісні якості	0.2
3.4.	<i>Навички управління інформацією(КІ-4)</i>	0.2
3.5.	<i>Дослідницькі навички(КІ-5)</i>	0.2
4.	<b>Професійна компетентність</b>	0.4
4.1.	<i>Загально-професійна компетентність</i>	0.3
4.1.1.	Поліхудожня	0.5
4.1.1.1.	Знання	0.3
4.1.1.2.	Уміння	0.3
4.1.1.3.	Цінності	0.2
4.1.1.4.	Особистісні якості	0.2
4.1.2.	Загальнокультурна	0.5
4.1.2.1.	Знання	0.2
4.1.2.2.	Уміння	0.2
4.1.2.3.	Цінності	0.3
4.1.2.4.	Особистісні якості	0.3
4.2.	<i>Спеціалізовано-професійна компетентність</i>	0.3
4.2.1.	Теоретична	0.3
4.2.1.1.	Знання	0.3
4.2.1.2.	Уміння	0.3
4.2.1.3.	Цінності	0.2
4.2.1.4.	Особистісні якості	0.2
4.2.2.	Методична	0.3
4.2.2.1.	Знання	0.3
4.2.2.2.	Уміння	0.3
4.2.2.3.	Цінності	0.2
4.2.2.4.	Особистісні якості	0.2

## Продовження табл. Ж.1

4.2.3.	Виконавська	0.4
4.2.3.1.	Технічна	0.2
4.2.3.1.1.	Знання	0.3
4.2.3.1.2.	Уміння	0.4
4.2.3.1.3.	Цінності	0.2
4.2.3.1.4.	Особистісні якості	0.1
4.2.3.2.	Аналітична	0.2
4.2.3.2.1.	Знання	0.3
4.2.3.2.2.	Уміння	0.4
4.2.3.2.3.	Цінності	0.2
4.2.3.2.4.	Особистісні якості	0.1
4.2.3.3.	Інтерпретаційна	0.2
4.2.3.3.1.	Знання	0.2
4.2.3.3.2.	Уміння	0.3
4.2.3.3.3.	Цінності	0.3
4.2.3.3.4.	Особистісні якості	0.2
4.2.3.4.	Ансамблева	0.2
4.2.3.4.1.	Знання	0.3
4.2.3.4.2.	Уміння	0.3
4.2.3.4.3.	Цінності	0.2
4.2.3.4.4.	Особистісні якості	0.2
4.2.3.5.	Сценічна	0.2
4.2.3.5.1.	Знання	0.1
4.2.3.5.2.	Уміння	0.4
4.2.3.5.3.	Цінності	0.2
4.2.3.5.4.	Особистісні якості	0.3

Таблиця Ж.2

## Рівень поведінкової регуляції студентів 1 курсу

Рівень	Низький	Середній	Високий
%, кіл-ть студентів (15)	3,3% (1 ст.)	3,3% (1 ст.)	93,4 % (13 ст.).

Таблиця Ж.3

## Рівень комунікативного потенціалу студентів 1 курсу

Рівень	Низький	Середній	Високий
%, кіл-ть студентів(15)	16,7 % (3 ст.)	53,3 % (7 ст.)	30 % (5 ст.)

Таблиця Ж.4

## Рівень моральної нормативності студентів 1 курсу

Рівень	Низький	Середній	Високий
%, кіл-ть студентів(15)	16,7 % (2 ст.)	43,3 % (7 ст.)	40 % (6 ст.)

Порівняння середніх значень досліджуваних показників за методикою МЛЮ  
«Адаптивність» серед студентів ЕГ 1 і 2 курсів, %

	Адаптивні здібності	Поведінкова регуляція	Комунікативні здібності	Моральна нормативність
1 курс	34,8	23,4	42,5	44,9
2 курс	29,3	20,9	36,7	38,6

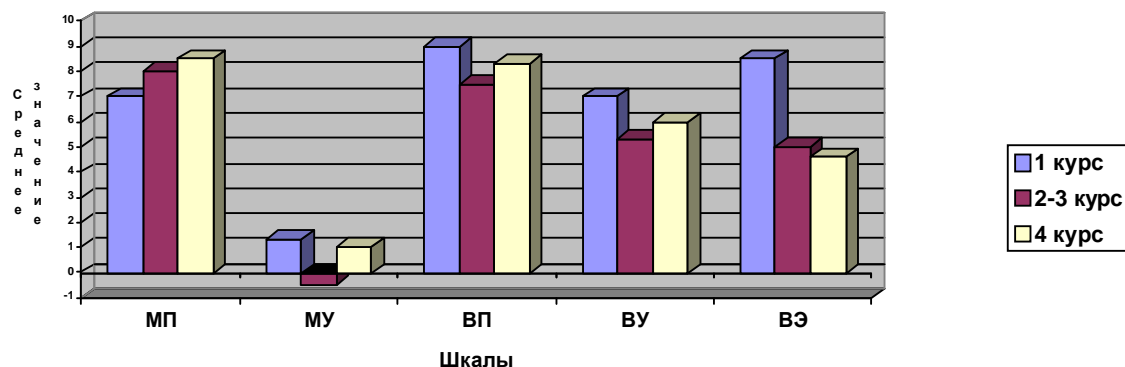


Рис. Ж.1. Показники рівня емоційного інтелекту

**Залежність рівня ефективності концертних виступів  
від типу темпераменту студента**

Рівень ефективності концертних виступів	Тип темпераменту (кількість студентів / %)			
	сангвінік	холерик	флегматик	меланхолік
Високий рівень ефективності концертних виступів (46 студентів)	16 (51%)	14 (19%)	15 (29%)	1 (2%)
Низький рівень ефективності концертних виступів (66 студентів)	30(32%)	18 (32%)	12 (27,5%)	6 (8,5%)

Процентне співвідношення професійних цінностей в експериментальній і контрольній групах

Цінності	КГ, %	ЕГ, %
Освіченість	35	30
Відповідальність	21	40
Толерантність	12	10
Чесність	30	5
Самоконтроль	2	12
Чуйність	0	3

### Педагогічні ситуації що потребують проведення діагностування на рівні структурних компонентів освітнього процесу

№	Структурні компоненти освітнього процесу	Педагогічна ситуація
1.	На рівні цілей освітньої діяльності	Відсутня єдина методика формування цілей і завдань навчання
		Не всі цілі й завдання даного етапу навчання є до кінця обґрунтованими
		Не ведеться документальний аналіз реалізацій цілей і завдань навчання
		Не ведеться статистика процесу реалізації цілей і завдань навчання
		Не розроблена чітка програма оцінювання кінцевих результатів освітнього процесу
2.	За результатами освітньої діяльності студентів	Більшість студентів не може перенести досягнуті результати навчання на свою майбутню професійну діяльність
		Студенти не бачать практичного застосування отриманим знанням
		Немає регулярного зворотного зв'язку між отриманням інформації та її контролем
		Немає розуміння значущості вивчення окремих дисциплін
		Спостерігається стійке зниження інтересу до навчання
		Не всі студенти знають перспективи розвитку своєї спеціальності
		Слабка ініціатива під час самостійній постановці поточних цілей навчання
3.	За результатами діяльності викладачів	Відчувається протидія з боку студентів стосовно зусиль викладача
		Не визначено основні інтереси студентів
		Немає планів формування структур педагогічного впливу, що адекватно реагують на зміни інтересів студентів
		Не створені умови для розкриття творчого потенціалу студентів (за допомогою розробки індивідуальних маршрутів навчання)
		Немає адаптивних процедур і механізмів зміни навчально-пізнавальної діяльності
		Низький рівень самостійності студентів
4.	Засоби педагогічної комунікації	Не знайдені стимулюючі фактори й мобілізаційні механізми засова комунікації
		Не вдається налагодити безпосередній діалог зі студентом
		Студенти роз'єднані між собою
		Система «суб'єктно-суб'єктних» відносин не працює
5.	Наукова та навчальна інформація	Не вдається наочно (візуально) показати досліджувані процеси (у динаміці) й результати навчально-пізнавальних дій
		Не закладений фундамент переходу від навчання до самонавчання
		Відсутність зв'язку між сучасними науковими дослідженнями та навчально-пізнавальною діяльністю студентів

## Додаток 3

Таблиця 3.1

## Рівень сформованості загальнонаукової компетентності на початку експерименту

Назва компетентності	Рівень сформованості					
	ЕГ(190ст.)			КГ(194ст.)		
	низький	середній	високий	низький	середній	високий
Базові уявлення про основи філософії, психології, педагогіки(КЗН-1)	33	45	112	37	48	109
Базові знання в галузі інформатики й сучасних інформаційних технологій(КЗН-3)	51	29	110	50	34	110
Базові знання в галузі, необхідні для освоєння загально-професійних дисциплін(КЗН-5)	21	29	140	20	33	141
Базові знання фундаментальних наук(КЗН-4)	9	88	93	7	81	106

Таблиця 3.2

## Рівень сформованості інструментальної компетентності на початку експерименту

Назва компетентності	Рівень сформованості					
	ЕГ(190ст.)			КГ(194ст.)		
	низький	середній	високий	низький	середній	високий
Здатність до письмової й усної комунікації рідною мовою(КІ-1)	10	70	110	12	77	105
Знання іншої мови (мов) (КІ-2)	26	29	135	28	35	131
Навички роботи з комп'ютером(КІ-3)	19	49	122	22	56	116
Навички управління інформацією(КІ-4)	40	44	106	44	50	100
Дослідницькі навички(КІ-5)	26	29	135	20	33	141

Таблиця 3.3

## Порівняння рівнів сформованості загально-професійної компетентності на початку експерименту

Назва компетентності	на початку експерименту					
	ЕГ(190ст.)			КГ(194ст.)		
	низький	середній	високий	низький	середній	високий
Комунікативна	19	69	102	21	77	96
Поліхудожня	25	79	86	28	83	83
Загальнокультурна	35	31	124	21	34	139
Психолого-педагогічна	25	34	131	27	35	132



Таблиця 3.4

**Рівень сформованості соціально-особистісної компетентності на початку експерименту**

Назва компетентності	Рівень сформованості					
	ЕГ(190ст.)			КГ(194ст.)		
	низький	середній	високий	низький	середній	високий
Розуміння та сприйняття етичних норм поведінки відносно інших людей і відносно природи (КСО 01)	55	44	91	58	49	87
Розуміння необхідності та дотримання норм здорового образу життя(КСО 02)	58	50	82	60	55	79
Здатність до навчання впродовж життя(КСО 03)	39	57	94	38	55	101
Здатність до критики й самокритики(КСО 04)	40	47	103	45	49	100
Креативність, здатність до системного мислення(КСО 05)	41	43	106	44	51	99
Адаптивність і комунікабельність(КСО 06)	11	60	119	12	61	121
Наполегливість у досягненні мети(КСО 07)	45	44	101	47	49	98
Турбота про якість виконуваної роботи(КСО 08)	40	44	106	43	49	102
Толерантність(КСО 09)	28	44	118	30	46	118
Екологічна грамотність(КСО 10)	25	44	121	21	50	123

Таблиця 3.5

**Порівняння рівнів сформованості спеціалізовано-професійної компетентності на початку та наприкінці експерименту**

Назва компетентності	на початку експерименту						наприкінці експерименту					
	ЕГ(190ст.)			КГ(194ст.)			ЕГ(190ст.)			КГ(194ст.)		
	низький	середній	високий	низький	середній	високий	низький	середній	високий	низький	середній	високий
Методична	52	43	95	55	48	91	9	33	148	49	40	105
Теоретична	60	44	86	61	49	84	11	33	146	58	40	96
Виконавська	60	55	75	63	52	79	7	33	150	55	40	99

Таблиця 3.6

**Порівняння рівнів сформованості спеціалізовано-професійної компетентності наприкінці експерименту**

Назва компетентності	наприкінці експерименту					
	ЕГ(190ст.)			КГ(194ст.)		
	низький	середній	високий	низький	середній	високий
Методична	9	33	148	49	40	105
Теоретична	11	33	146	58	40	96
Виконавська	7	33	150	55	40	99

Таблиця 3.7

**Порівняння рівнів сформованості виконавської компетентності на початку експерименту**

Назва компетентності	на початку експерименту					
	ЕГ(190ст.)			КГ(194ст.)		
	низький	середній	високий	низький	середній	високий
Технічна	53	43	94	56	48	90
Аналітична	25	79	86	29	83	82
Інтерпретаційна	33	31	126	27	34	133
Ансамблева	59	87	44	55	91	48
Сценічна	59	88	43	63	91	40

Таблиця 3.8

**Рівень сформованості соціально-професійної компетентності на початку експерименту**

Назва компетентності	Рівень сформованості					
	ЕГ(190ст.)			КГ(194ст.)		
	низький	середній	високий	низький	середній	високий
Соціально-особистісна компетенція	55	45	90	55	47	92
Загальнонаукова компетентність	35	63	92	30	66	98
Інструментальна компетентність	10	78	102	11	73	110
Загальнопрофесійна компетенція	26	29	135	27	34	133
Спеціалізовано-професійна компетенція	36	30	124	22	33	139

Таблиця 3.9

**Рівень сформованості загальнонаукової компетентності наприкінці експерименту**

Назва компетентності	Рівень сформованості					
	ЕГ(190ст.)			КГ(194ст.)		
	низький	середній	високий	низький	середній	високий
Базові уявлення про основи філософії, психології, педагогіки(КЗН-1)	17	11	162	39	33	122
Базові знання в галузі інформатики й сучасних інформаційних технологій(КЗН-3)	37	11	142	52	39	103
Базові знання в галузі, необхідні для освоєння загально-професійних дисциплін(КЗН-5)	6	50	134	23	39	132
Базові знання фундаментальних наук(КЗН-4)	7	50	133	9	90	95

Таблиця 3.10

**Рівень сформованості інструментальної компетентності наприкінці експерименту**

Назва компетентності	Рівень сформованості					
	ЕГ(190ст.)			КГ(194ст.)		
	низький	середній	високий	низький	середній	високий
Здатність до письмової й усної комунікації рідною мовою (КІ-1)	9	47	134	11	90	93
Знання іншої мови (мов) (КІ-2)	7	33	150	23	39	132
Навички роботи з комп'ютером(КІ-3)	5	39	146	23	50	121
Навички управління інформацією(КІ-4)	22	50	118	41	47	106
Дослідницькі навички(КІ-5)	7	50	133	23	35	136

Таблиця 3.11

**Порівняння рівнів сформованості загально-професійної компетентності наприкінці експерименту**

Назва компетентності	наприкінці експерименту					
	ЕГ(190ст.)			КГ(194ст.)		
	низький	середній	високий	низький	середній	високий
Комунікативна	6	33	151	23	70	101
Поліхудожня	7	52	131	25	79	90
Загальнокультурна	6	33	151	23	39	132
Психолого-педагогічна	11	35	144	25	41	128

Таблиця 3.12

**Рівень сформованості соціально-особистісної компетентності наприкінці експерименту**

Назва компетентності	Рівень сформованості					
	ЕГ(190ст.)			КГ(194ст.)		
	низький	середній	високий	низький	середній	високий
Розуміння та сприйняття етичних норм поведінки відносно інших людей і відносно природи (КСО 01)	22	33	135	41	47	106
Розуміння необхідності та дотримання норм здорового образу життя(КСО 02)	22	50	118	55	47	92

Здатність до навчання впродовж життя(КСО 03)	22	43	125	41	47	106
Здатність до критики й самокритики(КСО 04)	22	43	125	42	47	105
Креативність, здатність до системного мислення(КСО 05)	22	51	117	41	47	106
Адаптивність і комунікабельність(КСО 06)	5	41	144	11	65	118
Наполегливість у досягненні мети(КСО 07)	21	49	120	43	47	104
Турбота про якість виконуваної роботи(КСО 08)	21	49	120	42	47	105
Толерантність(КСО 09)	9	36	145	33	47	114
Екологічна грамотність(КСО 10)	5	36	149	23	47	124

Таблиця 3.13

**Порівняння рівнів сформованості виконавської компетентності на початку та наприкінці експерименту**

Назва компетентності	на початку експерименту						наприкінці експерименту					
	ЕГ(190ст.)			КГ(194ст.)			ЕГ(190ст.)			КГ(194ст.)		
	низький	середній	високий	низький	середній	високий	низький	середній	високий	низький	середній	високий
Технічна	53	43	94	56	48	90	5	33	152	53	49	92
Аналітична	25	79	86	29	83	82	8	52	130	25	80	89
Інтерпретаційна	33	31	126	27	34	133	5	33	152	23	39	132
Ансамблева	59	87	44	55	91	48	8	33	149	48	81	65
Сценічна	59	88	43	63	91	40	8	33	149	59	82	53

Таблиця 3.14

**Рівень сформованості соціально-професійної компетентності наприкінці експерименту**

Назва компетентності	Рівень сформованості					
	ЕГ(190ст.)			КГ(194ст.)		
	низький	середній	високий	низький	середній	високий
Соціально-особистісна компетенція	21	33	136	40	48	106
Загальнонаукова компетентність	7	70	113	23	59	112
Інструментальна компетентність	9	47	134	11	90	93
Загальнопрофесійна компетентність	7	30	153	23	39	132
спеціалізовано-професійна компетентність	6	33	151	23	39	132

**Співвідношення самооцінки студентів і оцінок викладачів про рівень  
сформованості соціально-особистісної компетентності**

Соціально-особистісна компетентність	Група	Середнє значення самооцінки і оцінки					
		Студенти			Викладачі		
		Конст.	Контр.	Різниця	Конст.	Контр.	Різниця
		зріз			зріз		
Розумінні та сприйняття етичних норм поведінки відносно інших людей і відносно природи	КГ	4,2	4,0	0,2	3,5	3,9	0,4
	ЕГ	4,2	4,0	0,2	3,7	4,0	0,3
Розуміння необхідності та дотримання здорового способу життя	КГ	4,0	3,8	0,2	3,5	3,6	0,1
	ЕГ	4,0	3,7	0,3	3,6	3,7	0,1
Здатність до навчання впродовж життя	КГ	3,7	3,4	0,3	3,4	3,6	0,2
	ЕГ	3,9	3,7	0,2	3,6	3,7	0,1
Здатність до критики й самокритики	КГ	3,3	3,0	0,3	3,0	3,3	0,3
	ЕГ	3,4	3,3	0,1	3,3	3,4	0,1
Креативність, здатність до системного мислення	КГ	4,2	4,0	0,2	3,5	3,9	0,4
	ЕГ	4,2	4,0	0,2	3,7	4,0	0,3
Адаптивність і комунікабельність	КГ	4,0	3,8	0,2	3,5	3,6	0,1
	ЕГ	4,0	3,7	0,3	3,6	3,7	0,1
Наполегливість у досягненні мети	КГ	3,7	3,4	0,3	3,4	3,6	0,2
	ЕГ	3,9	3,7	0,2	3,6	3,7	0,1
Турбота про якість виконуваної роботи	КГ	4,2	4,0	0,2	3,5	3,9	0,4
	ЕГ	4,2	4,0	0,2	3,7	4,0	0,3
Толерантність	КГ	3,3	3,0	0,3	3,0	3,3	0,3
	ЕГ	3,4	3,3	0,1	3,3	3,4	0,1
Екологічна грамотність	КГ	3,7	3,4	0,3	3,4	3,6	0,2
	ЕГ	3,9	3,7	0,2	3,6	3,7	0,1

Таблиця 3. 16

**Показники зовнішніх критеріїв за результатами відзвітів роботодавців і анкетування випускників**

Рік випуску 2011-2012			
Показник «Задоволеність»			
випускники		роботодавці	
висока	29 (39,7%)	висока	25 (24,3%)
середня	35 (47,9%)	середня	65 (63%)
низька	8 (10,9%)	низька	13 (12,6%)
Показник «Самоосвіта випускника»			
Продовження навчання в музично-педагогічній галузі		47 (64,4%)	61 (58,6%)

Таблиця 3.17

**Динаміка рівнів сформованості соціально-особистісної компетентності**

Рівні сформованості	Кількісні показники		Кількісні показники		Показник змін	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
	На початку експерименту		Після закінчення експерименту			
низький	32,11%	21,13%	18,42%	26,29%	-13,68%	5,15%
середній	53,68%	50,52%	47,37%	48,97%	-6,32%	-1,55%
високий	14,21%	24,74%	34,21%	24,74%	20,00%	0,00%

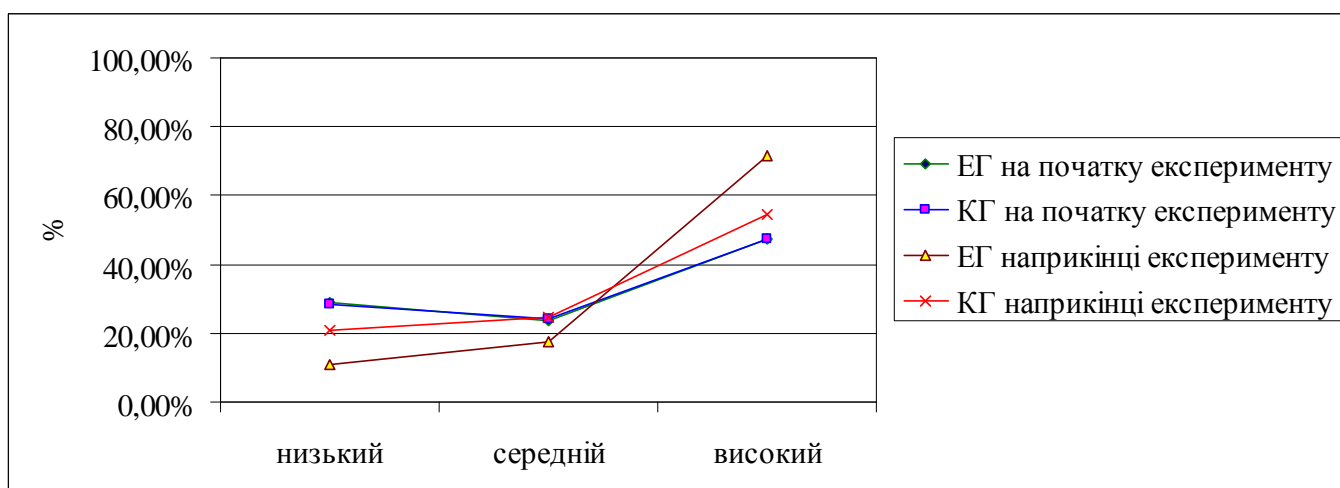


Рис. 3.1. Динаміка рівнів сформованості соціально-особистісної компетентності

Таблиця 3.18

### Динаміка рівнів сформованості загальнонаукової компетентності

Рівні сформованості	Кількісні показники		Кількісні показники		Показник змін	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
	На початку експерименту		Після закінчення експерименту			
низький	18,42%	15,46%	3,68%	11,86%	-14,74%	-3,61%
середній	33,16%	34,02%	36,84%	30,41%	3,68%	-3,61%
високий	48,42%	50,52%	59,47%	57,73%	11,05%	7,22%

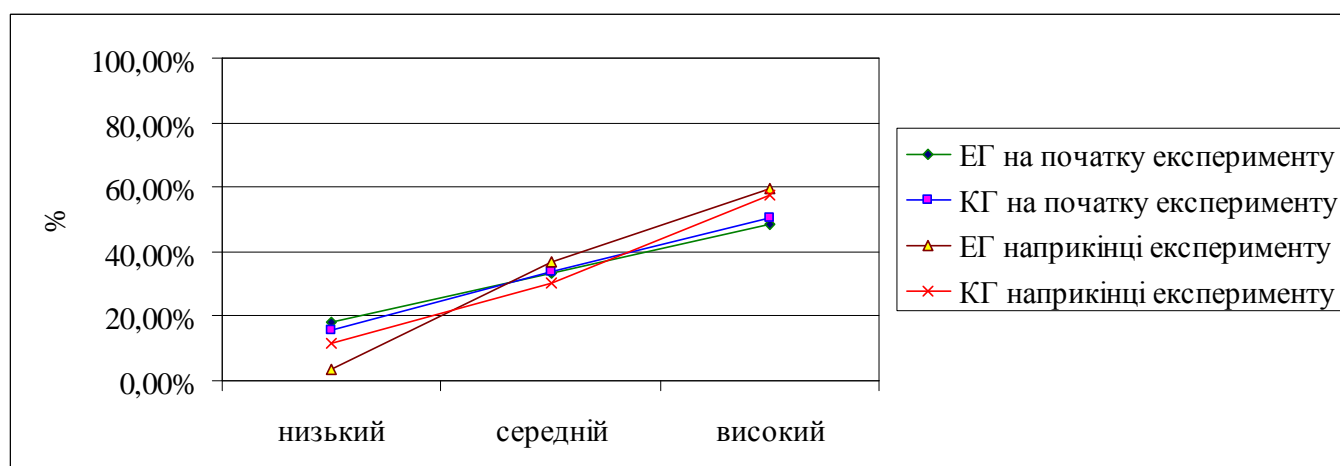


Рис. 3.2. Динаміка рівнів сформованості загальнонаукової компетентності

Таблиця 3.19

### Динаміка рівнів сформованості інструментальної компетентності

Рівні сформованості	Кількісні показники		Кількісні показники		Показник змін	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
	На початку експерименту		Після закінчення експерименту			
низький	5,26%	5,67%	4,74%	5,67%	-0,53%	0,00%
середній	41,05%	37,63%	24,74%	46,39%	-16,32%	8,76%
високий	53,68%	56,70%	70,53%	47,94%	16,84%	-8,76%

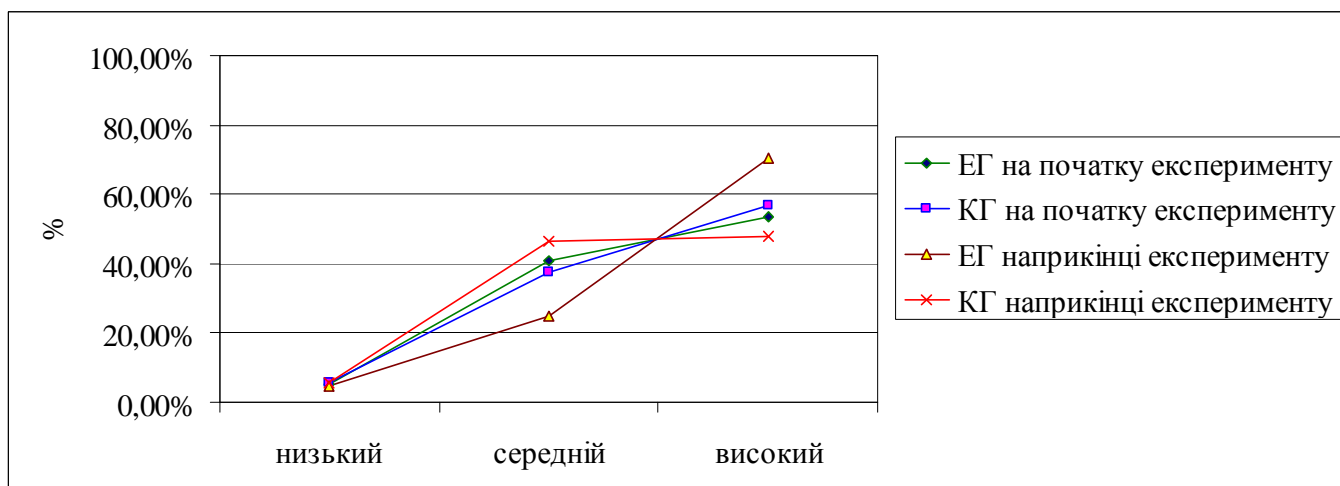


Рис. 3.3. Динаміка рівнів сформованості інструментальної компетентності

Таблиця 3.20

## Динаміка рівнів сформованості загально-професійної компетентності

Рівні сформованості	Кількісні показники		Кількісні показники		Показник змін	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
	На початку експерименту		Після закінчення експерименту			
низький	13,68%	13,92%	3,68%	11,86%	-10,00%	-2,06%
середній	15,26%	17,53%	15,79%	20,10%	0,53%	2,58%
високий	71,05%	68,56%	80,53%	68,04%	9,47%	-0,52%

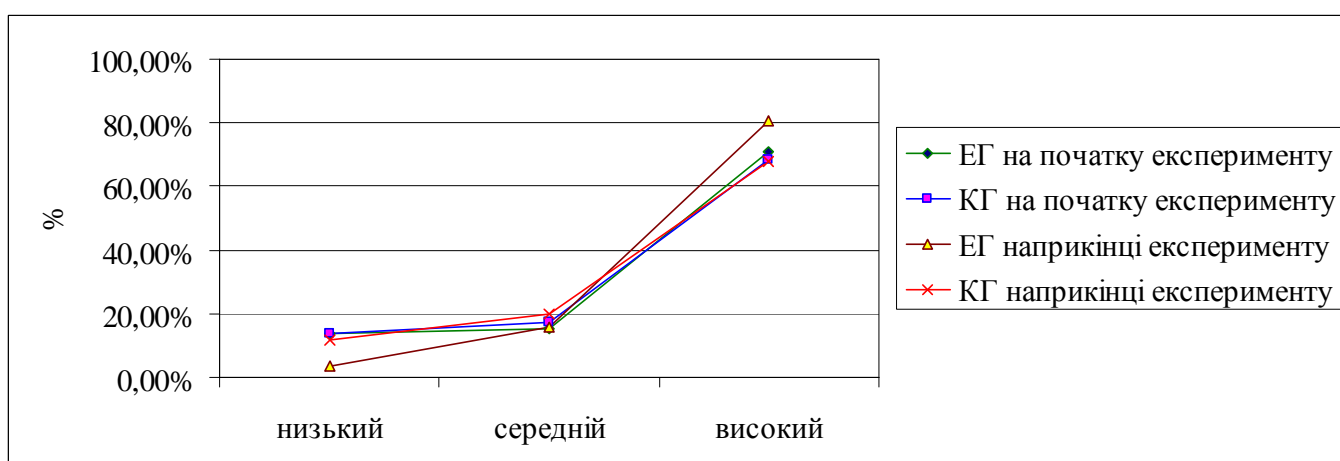


Рис. 3.4. Динаміка рівнів сформованості загально-професійної компетентності



Таблиця 3.21

### Динаміка рівнів сформованості спеціалізовано-професійної виконавської компетенції

Рівні сформованості	Кількісні показники		Кількісні показники		Показник змін	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
	На початку експерименту		Після закінчення експерименту			
Елементарний	31,58%	32,47%	3,68%	28,35%	-27,89%	-4,12%
Рівень опанування	28,95%	26,80%	17,37%	20,62%	-11,58%	-6,19%
Рівень застосування	39,47%	40,72%	78,95%	51,03%	39,47%	10,31%

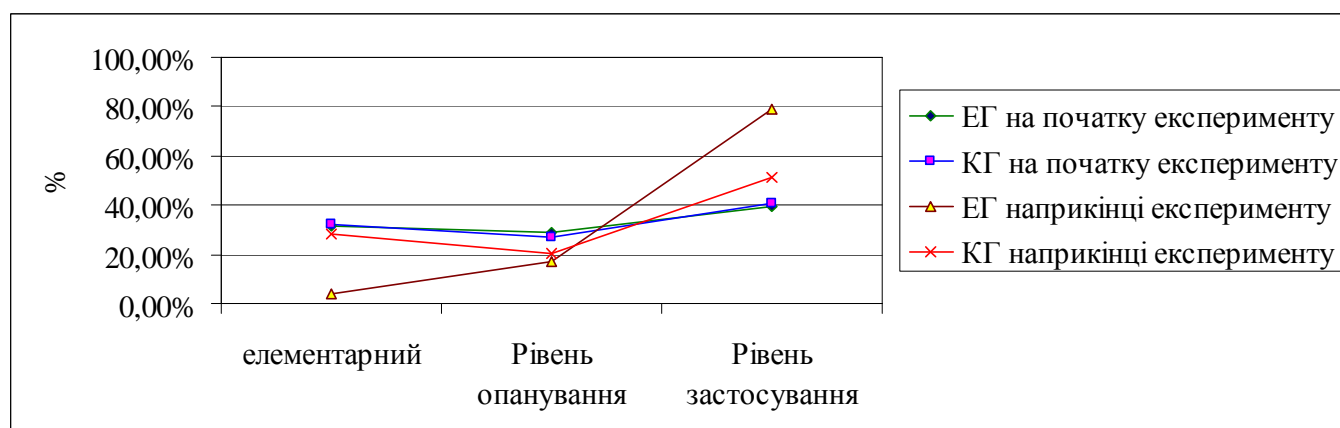


Рис. 3.5. Динаміка рівнів сформованості спеціалізовано-професійної виконавської компетенції

Таблиця 3.22

### Динаміка рівнів сформованості спеціалізовано-професійної компетентності

Рівні сформованості	Кількісні показники		Кількісні показники		Показник змін	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
	На початку експерименту		Після закінчення експерименту			
низький	18,95%	11,34%	3,16%	11,86%	-15,79%	0,52%
середній	15,79%	17,01%	17,37%	20,10%	1,58%	3,09%
високий	65,26%	71,65%	79,47%	68,04%	14,21%	-3,61%

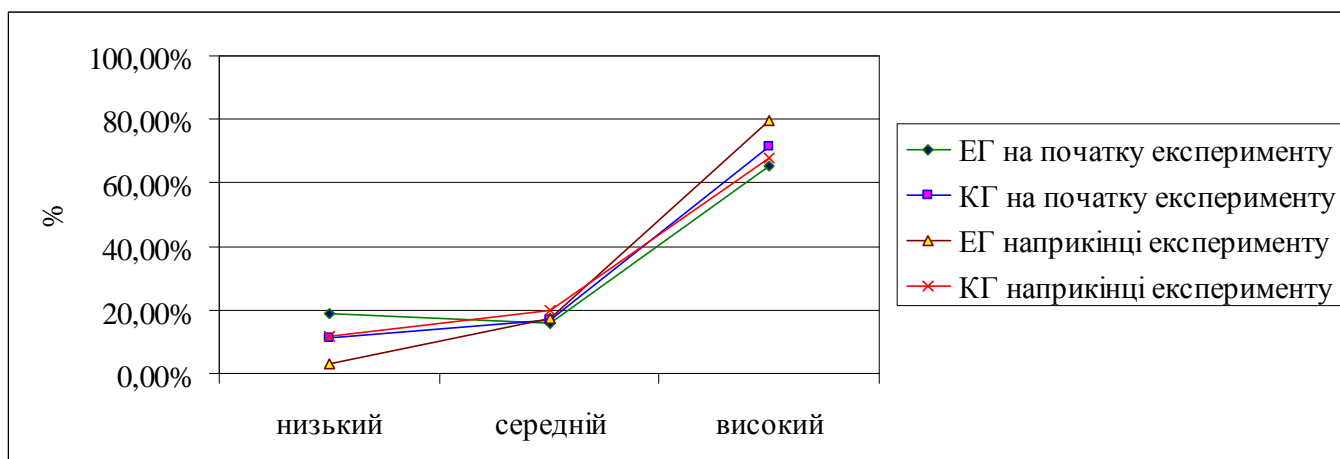


Рис. 3.6. Динаміка рівнів сформованості спеціалізовано-професійної компетентності

Таблиця 3.23

### Динаміка рівнів сформованості професійної компетентності

Рівні сформованості	Кількісні показники		Кількісні показники		Показник змін	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
	На початку експерименту		Після закінчення експерименту			
низький	13,68%	13,92%	3,68%	11,86%	-10,00%	-2,06%
середній	14,74%	17,01%	17,37%	17,53%	2,63%	0,52%
високий	71,58%	69,07%	78,95%	70,62%	7,37%	1,55%

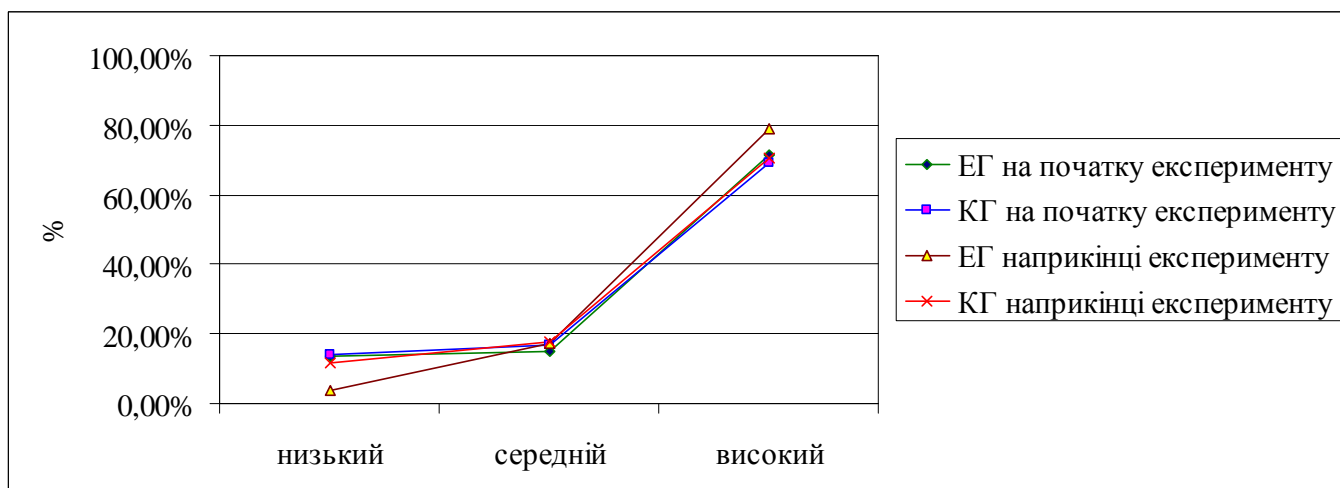


Рис. 3.7. Динаміка рівнів сформованості професійної компетентності

**Динаміка рівнів сформованості соціально-професійної компетентності  
випускників**

Рівні сформованості	Кількісні показники		Кількісні показники		Показник змін	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
	На початку експерименту		Після закінчення експерименту			
низький	31,44%	28,95%	18,04%	24,21%	-13,40%	-4,74%
середній	52,58%	51,58%	46,39%	53,68%	-6,19%	2,11%
високий	15,98%	19,47%	35,57%	22,11%	19,59%	2,63%

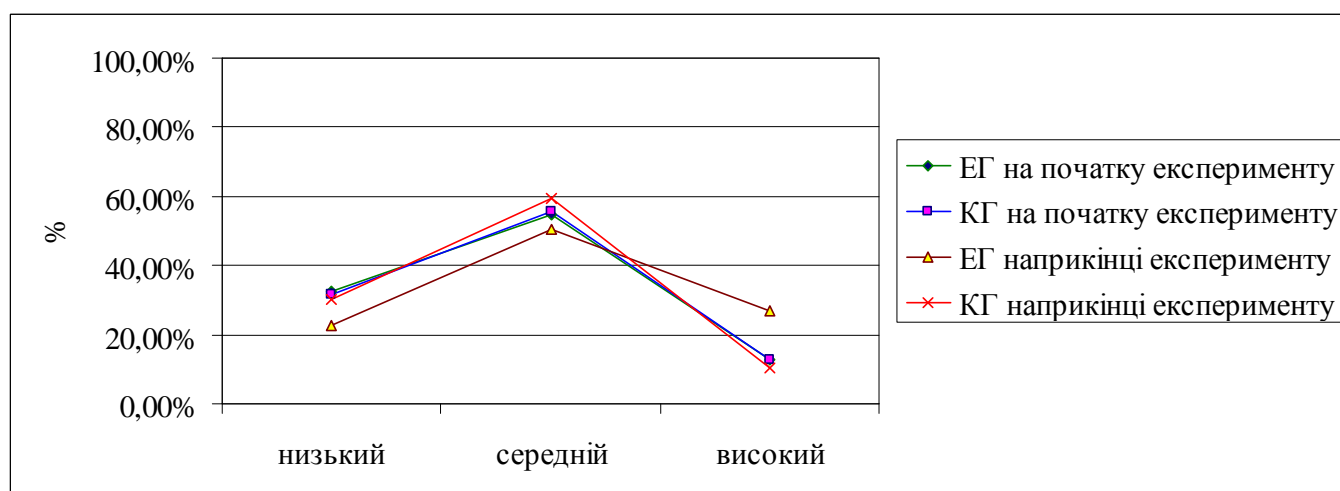


Рис. 3.8. Динаміка рівнів сформованості соціально-професійної компетентності випускників

**Динаміка сформованості компетенції розуміння та сприйняття етичних норм  
поведінки відносно інших людей і відносно природи (КСО 01)**

Рівні сформованості	Кількісні показники		Кількісні показники		Показник змін	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
	На початку експерименту		Після закінчення експерименту			
низький	28,95%	29,90%	11,58%	21,13%	-17,37%	-8,76%
середній	23,16%	25,26%	17,37%	24,23%	-5,79%	-1,03%
високий	47,89%	44,85%	71,05%	54,64%	23,16%	9,79%

Таблиця 3.26

**Динаміка сформованості компетенції розуміння необхідності та дотримання норм здорового образу життя(КСО 02)**

Рівні сформованості	Кількісні показники		Кількісні показники		Показник змін	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
	На початку експерименту		Після закінчення експерименту			
низький	30,53%	30,93%	11,58%	28,35%	-18,95%	-2,58%
середній	26,32%	28,35%	26,32%	24,23%	0,00%	-4,12%
високий	43,16%	40,72%	62,11%	47,42%	18,95%	6,70%

Таблиця 3.27

**Динаміка сформованості компетенції екологічна грамотність (КСО 10)**

Рівні сформованості	Кількісні показники		Кількісні показники		Показник змін	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
	На початку експерименту		Після закінчення експерименту			
низький	13,16%	10,82%	2,63%	11,86%	-10,53%	1,03%
середній	23,16%	25,77%	18,95%	24,23%	-4,21%	-1,55%
високий	63,68%	63,40%	78,42%	63,92%	14,74%	0,52%

Таблиця 3.28

**Динаміка сформованості компетенції базові уявлення про основи філософії, психології, педагогіки(КЗН-1)**

Рівні сформованості	Кількісні показники		Кількісні показники		Показник змін	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
	На початку експерименту		Після закінчення експерименту			
низький	17,37%	19,07%	8,95%	20,10%	-8,42%	1,03%
середній	23,68%	24,74%	5,79%	17,01%	-17,89%	-7,73%
високий	58,95%	56,19%	85,26%	62,89%	26,32%	6,70%

Таблиця 3.29

**Динаміка сформованості компетенції базові знання в галузі інформатики й сучасних інформаційних технологій(КЗН-3)**

Рівні сформованості	Кількісні показники		Кількісні показники		Показник змін	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
	На початку експерименту		Після закінчення експерименту			
низький	26,84%	25,77%	19,47%	26,80%	-7,37%	1,03%
середній	15,26%	17,53%	5,79%	20,10%	-9,47%	2,58%
високий	57,89%	56,70%	74,74%	53,09%	16,84%	-3,61%

Таблиця 3.30

**Динаміка сформованості компетенції здатність до письмової й усної комунікації рідною мовою(КІ-1)**

Рівні сформованості	Кількісні показники		Кількісні показники		Показник змін	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
	На початку експерименту		Після закінчення експерименту			
низький	5,26%	6,19%	4,74%	5,67%	-0,53%	-0,52%
середній	36,84%	39,69%	24,74%	46,39%	-12,11%	6,70%
високий	57,89%	54,12%	70,53%	47,94%	12,63%	-6,19%

Таблиця 3.31

**Динаміка сформованості компетенції знання іншої мови (мов) (КІ-2)**

Рівні сформованості	Кількісні показники		Кількісні показники		Показник змін	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
	На початку експерименту		Після закінчення експерименту			
низький	13,68%	14,43%	3,68%	11,86%	-10,00%	-2,58%
середній	15,26%	18,04%	17,37%	20,10%	2,11%	2,06%
високий	71,05%	67,53%	78,95%	68,04%	7,89%	0,52%

Таблиця 3.32

**Динаміка сформованості компетенції навички роботи з комп'ютером(КІ-3)**

Рівні сформованості	Кількісні показники		Кількісні показники		Показник змін	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
	На початку експерименту		Після закінчення експерименту			
низький	10,00%	11,34%	2,63%	11,86%	-7,37%	0,52%
середній	25,79%	28,87%	20,53%	25,77%	-5,26%	-3,09%
високий	64,21%	59,79%	76,84%	62,37%	12,63%	2,58%

Таблиця 3.33

**Динаміка сформованості компетенції дослідницькі навички (КІ-5)**

Рівні сформованості	Кількісні показники		Кількісні показники		Показник змін	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
	На початку експерименту		Після закінчення експерименту			
низький	13,68%	10,31%	3,68%	11,86%	-10,00%	1,55%
середній	15,26%	17,01%	26,32%	18,04%	11,05%	1,03%
високий	71,05%	72,68%	70,00%	70,10%	-1,05%	-2,58%

Таблиця 3.34

**Динаміка сформованості полі художньої компетенції**

Рівні сформованості	Кількісні показники		Кількісні показники		Показник змін	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
	На початку експерименту		Після закінчення експерименту			
низький	13,16%	14,43%	3,68%	12,89%	-9,47%	-1,55%
середній	41,58%	42,78%	27,37%	40,72%	-14,21%	-2,06%
високий	45,26%	42,78%	68,95%	46,39%	23,68%	3,61%

Таблиця 3.35

**Динаміка сформованості загальнокультурної компетенції**

Рівні сформованості	Кількісні показники		Кількісні показники		Показник змін	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
	На початку експерименту		Після закінчення експерименту			
низький	18,42%	10,82%	3,16%	11,86%	-15,26%	1,03%
середній	16,32%	17,53%	17,37%	20,10%	1,05%	2,58%
високий	65,26%	71,65%	79,47%	68,04%	14,21%	-3,61%

Таблиця 3.36

**Динаміка сформованості методичної компетенції**

Рівні сформованості	Кількісні показники		Кількісні показники		Показник змін	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
	На початку експерименту		Після закінчення експерименту			
низький	31,58%	31,44%	5,79%	29,90%	-25,79%	-1,55%
середній	23,16%	25,26%	17,37%	20,62%	-5,79%	-4,64%
високий	45,26%	43,30%	76,84%	49,48%	31,58%	6,19%

Таблиця 3.37

**Динаміка сформованості теоретичної компетенції**

Рівні сформованості	Кількісні показники		Кількісні показники		Показник змін	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
	На початку експерименту		Після закінчення експерименту			
низький	27,37%	28,35%	4,74%	25,26%	-22,63%	-3,09%
середній	22,63%	24,74%	17,37%	20,62%	-5,26%	-4,12%
високий	50,00%	46,91%	77,89%	54,12%	27,89%	7,22%

Таблиця 3.38

**Динаміка сформованості виконавської компетенції**

Рівні сформованості	Кількісні показники		Кількісні показники		Показник змін	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
	На початку експерименту		Після закінчення експерименту			
низький	31,58%	32,47%	3,68%	28,35%	-27,89%	-4,12%
середній	28,95%	26,80%	17,37%	20,62%	-11,58%	-6,19%
високий	39,47%	40,72%	78,95%	51,03%	39,47%	10,31%

Таблиця 3.39

**Динаміка сформованості технічної компетенції**

Рівні сформованості	Кількісні показники				Показник змін	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
	На початку експерименту		Після закінчення експерименту			
Елементарний					-	-
	27,89%	28,87%	2,63%	27,32%	25,26%	1,55%
Рівень опанування	22,63%	24,74%	17,37%	25,26%	-5,26%	0,52%
Рівень застосування	49,47%	46,39%	80,00%	47,42%	30,53%	1,03%

Таблиця 3.40

**Динаміка сформованості аналітичної компетенції**

Рівні сформованості	Кількісні показники				Показник змін	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
	На початку експерименту		Після закінчення експерименту			
Елементарний	13,16%	14,95%	4,21%	12,89%	-8,95%	-2,06%
Рівень опанування	41,58%	42,78%	27,37%	41,24%	-	-1,55%
Рівень застосування	45,26%	42,27%	68,42%	45,88%	23,16%	3,61%

Таблиця 3.41

**Динаміка сформованості інтерпретаційної компетенції**

Рівні сформованості	Кількісні показники				Показник змін	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
	На початку експерименту		Після закінчення експерименту			
Елементарний	17,37%	13,92%	2,63%	11,86%	-14,74%	-2,06%
Рівень опанування	16,32%	17,53%	17,37%	20,10%	1,05%	2,58%
Рівень застосування	66,32%	68,56%	80,00%	68,04%	13,68%	-0,52%

Таблиця 3.42

**Динаміка сформованості ансамблевої компетенції**

Рівні сформованості	Кількісні показники				Показник змін	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
	На початку експерименту		Після закінчення експерименту			
Елементарний	31,05%	28,35%	4,21%	24,74%	-26,84%	-3,61%
Рівень опанування	45,79%	46,91%	17,37%	41,75%	-28,42%	-5,15%
Рівень застосування	23,16%	24,74%	78,42%	33,51%	55,26%	8,76%

Таблиця 3.43

**Динаміка сформованості сценічної компетенції**

Рівні сформованості	Кількісні показники				Показник змін	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
	На початку експерименту		Після закінчення експерименту			
Елементарний	31,05%	32,47%	4,21%	30,41%	-26,84%	-2,06%
Рівень опанування	46,32%	46,91%	17,37%	42,27%	-28,95%	-4,64%
Рівень застосування	22,63%	20,62%	78,42%	27,32%	55,79%	6,70%

Таблиця 3.44

**Динаміка рівнів сформованості методичної компетенції**

Рівні сформованості	Кількісні показники		Кількісні показники		Показник змін	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
	На початку експерименту		Після закінчення експерименту			
низький	31,58%	31,44%	5,79%	29,90%	-25,79%	-1,55%
середній	23,16%	25,26%	17,37%	20,62%	-5,79%	-4,64%
високий	45,26%	43,30%	76,84%	49,48%	31,58%	6,19%



**Динаміка рівнів сформованості теоретичної компетенції**

Рівні сформованості	Кількісні показники		Кількісні показники		Показник змін	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
	На початку експерименту		Після закінчення експерименту			
низький	27,37%	28,35%	4,74%	25,26%	-22,63%	-3,09%
середній	22,63%	24,74%	17,37%	20,62%	-5,26%	-4,12%
високий	50,00%	46,91%	77,89%	54,12%	27,89%	7,22%