

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ЧЖАН ВЕЙ

УДК 378.091.3:37.011.3 – 051]:78-047.22]:004.9(043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ
ФОРМУВАННЯ КРОСКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ
ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Галузь знань 01 – освіта/педагогіка

Спеціальність – 015 професійна освіта (за спеціалізаціями)

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

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

_____ **ЧЖАН ВЕЙ**

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

Київ – 2021

АНОТАЦІЇ

Чжан Вей. Формування кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у системі неперервної освіти засобами цифрових технологій. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 015 – Професійна освіта (за спеціалізаціями) в галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка». – НПУ імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2021.

Зміст анотації

Актуальність дисертаційного дослідження обумовлена тим, що в ньому системно розглядається одна з найважливіших складових професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва – формування кроскультурної компетентності студентів у системі неперервної освіти засобами цифрових технологій. Дисертація розкриває філософські аспекти кроскультурної компетентності як феномена сучасної соціокультурної реальності, що базується на наукових підвалинах постнекласичної парадигми; сприяє цілісному вивченню професійного розвитку особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва в системі неперервної педагогічної освіти.

Мистецька освіта третього тисячоліття потребує нових концепцій, які наголошують на необхідності діалогу культур, а саме на кроскультурній освіті, що, насамперед, сприяє подоланню педагогічного етноцентризму в сучасному плюралістичному світі. Доведено, що при умові створення аксіологічно зорієнтованого кроскультурного середовища ЗВО є можливість пізнати й оцінити особливості культури різних народів світу на основі загальноприйнятих духовно-

моральних ціннісних показників, а міжпредметність, кросдисциплінарність, кроскультурність стають основними методологічними передумовами пізнання навколишньої дійсності. Така стратегія дослідження була застосована, щоб підкреслити значення духовно-моральних рис особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва у контексті освітнього ідеалу.

Концептуалізовано розуміння кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва як поліфонічного процесу із прагненням до гармонії різних точок зору, думок, протиставленням позицій, але з постійним намаганням зрозуміти думку Іншого. У процесі дослідно-експериментальної роботи переконалися у сприянні більш рельєфному розумінню проблеми культурної ідентичності певного професійного співтовариства, розглянутої унаслідок динаміки кроскультурних зв'язків, подолання беззастережного пріоритету власних традицій, що проявляється на всіх рівнях взаємодії людей у сучасному суспільстві та в освітньому середовищі ЗВО як віддзеркаленні суспільства.

Під таким кутом зору, з одного боку, кроскультурна компетентність є відкритою системою, структурним компонентом загальної системи компетентностей, володіння якими необхідно професіоналу в полікультурному демократичному суспільстві. З іншого боку, структура кроскультурної компетентності має свої особливості, зумовлені життєдіяльністю людини. Усі елементи кроскультурної компетентності (знання, вміння, навички, здатності, мотиви, цінності, переконання, досвід, здібності, особисті якості) взаємопов'язані через поняття культурного і соціального контекстів, тому оволодіння ними має відбуватися комплексно. Організація постдипломної освіти, як інформального неінституціоналізованого системного сегменту безперервної педагогічної освіти у контексті культури, передбачає знання різних культурно-історичних традицій,

вимагає становлення культурної ідентичності, а соціальний контекст – знання соціальних умов взаємодії та набуття кроскультурної компетентності фахівця.

Обґрунтування методологічних підходів до формування кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами цифрових технологій було здійснене на основі розуміння того, що лише єдність стратегій професійного контексту освітнього процесу ЗВО створює базис для успішної професійної діяльності в умовах міжособистісної та міжкультурної взаємодії. Спираючись на особистісно-діяльнісний, культурологічний, діалогічний, компетентнісний підходи, базовим вважаємо *інтегративний підхід*, який забезпечує наскрізне об'єднання інноваційних, інтенсивних та комунікативних методів навчання майбутніх учителів музичного мистецтва.

Розкрито *механізми* формування та розвитку кроскультурної компетентності серед студентської молоді, а також запропоновано структуру вище означеної якості з метою подальшої успішної адаптації особистості у процесі міжкультурної комунікації. Виявлено, що кроскультурна компетентність – складне системне утворення, яке складається з трьох взаємопов'язаних і взаємозалежних підсистем: інформаційної, психологічної та діяльнісної.

Інформаційна підсистема включає два компоненти – *когнітивний*, що забезпечує комплекс професійних й спеціальних знань та умінь їх застосовувати, вмінь вибирати джерела пізнання і форми самоосвітньої діяльності; *рефлексивно-продуктивний*, який передбачає усвідомлення сенсу та цінності міжкультурного спілкування в житті людини та сприяє саморегуляції власної діяльності за допомогою контрольно-рефлексивних операцій. *Психологічна* підсистема складається з двох компонентів – *мотиваційно-емоційного*, що охоплює інтереси, потреби, мотиви студента і відповідає за позитивну мотивацію до кроскультурного спілкування як складного духовного феномену та *емпатично-атрибуційного*, який дозволяє зрозуміти емоційний стан співрозмовника і підлаштуватися під нього, а

можливо й трансформувати його та забезпечує усвідомлення мотивів, намірів й реакцій партнера. *Діяльнісна* підсистема містить *діяльнісний* компонент (уміння і навички, що забезпечують застосування знань у реальному спілкуванні, *креативно-конструктивний* компонент, який ототожнює собою творчість студента, можливість вийти за рамки штатної ситуації. У відповідності до вказаних компонентів на основі розроблених критеріїв та показників було визначено рівні сформованості кроскультурної компетентності студентів – високий, середній, низький.

Описано зміст принципів, на яких ґрунтується представлена модель формування кроскультурної компетентності студентів у процесі інтенсивно-комунікативного музичного навчання: *усвідомленого навчання та вибору, чутливості до міжкультурних відмінностей, позитивного налаштування, лінгвістичного розуміння, здатності адаптуватися до інших культурних середовищ, креативності, міжкультурної взаємодії, рефлексивності, самоменеджменту, активної та продуктивної дії.*

Поетапне оволодіння студентами кроскультурною компетентністю здійснюється в рамках розробленої моделі у процесі інтенсивно-комунікативного музичного навчання засобами цифрових технологій за таким алгоритмом навчально-пізнавальної діяльності: *презентація* (введення навчальної інформації та інноваційних функціональних форм освітнього середовища) – *активізація* навчально-пізнавальної, художньо-творчої та дослідницької діяльності (закладення основ професійно зорієнтованого спілкування) – *реактивація* (формування кроскультурної компетентності студентів на комунікативному та соціокультурному рівнях, конгруентна ідентичним рівням творчої самореалізації особистості студента) – *кроскультурна комунікація* (міждисциплінарна інтеграція крізь призму міжособистісної та міжкультурної взаємодії) – *контроль* (самоспостереження, самоаналіз, самооцінка, самокорекція, взаємо- та самоконтроль в умовах

виникнення нових культурних кластерів).

Опанування студентами цифровими технологіями є однією з нагальних потреб сучасної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в руслі сучасних кроскультурних тенденцій. Упровадження цифрових технологій у професійну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва розглядається як умотивований процес інтегрованої взаємодії навчально-пізнавальної, музично-творчої діяльності на основі узагальнення теоретичних знань, збагачення практичного (слухацького) досвіду, що впливає на розвиток інтелекту, музичні здібності, креативність студентів, їх емоційну сферу, активізує творчі пошуки у застосуванні інноваційних художньо-педагогічних технологій. Це досягається за рахунок дотримання наступних педагогічних умов: а) організаційно-методичні (соціокультурний фон професійної підготовки; б) дидактичні (структурування навчального матеріалу на основі інтегративного підходу до відбору художнього матеріалу та диференціації текстових структур відповідно до принципу діалогізації навчання, контроль рівня сформованості кроскультурної компетентності); в) психолого-педагогічні (гармонізація балансу усвідомлюваної та несвідомої психічної діяльності студентів, дотримання послідовності рівнів сформованості кроскультурної компетентності).

Отримані результати дослідно-експериментальної роботи переконливо доводять ефективність професійної підготовки студентів завдяки розробленій моделі формування кроскультурної компетентності у системі неперервної освіти засобами цифрових технологій; дають змогу на теоретичній основі здійснювати вибір критеріальних підстав для відбору змісту мистецької освіти з урахуванням специфіки спеціальності; збагачують теорію та методика музичного навчання в рамках реалізації інтегративного підходу, що створює умови для успішного оволодіння студентами кроскультурною компетентністю.

Практична значущість дослідження полягає у вдосконаленні освітнього процесу ЗВО в аспекті формування кроскультурної компетентності студентів у єдності з розвитком здатності до творчої самореалізації; в апробації авторської моделі формування кроскультурної компетентності студентів у процесі інтенсивно-комунікативного музичного навчання засобами цифрових технологій, що вводить у контекст міжкультурної комунікації у професійній сфері та у визначенні умов її ефективного реалізації.

Ключові слова: кроскультурна компетентність, кроскультурність, модель, інтенсивно-комунікативне музичне навчання, цифрові технології, рефлексія, самоменеджмент, алгоритм навчально-пізнавальної діяльності.

ABSTRACT

Zhang Wei. Formation of cross-cultural competence of future teachers of music art in the system of continuing education by means of digital technologies. – Qualifying scientific work on the rights of the manuscript. The dissertation on getting a scientific degree of the doctor of philosophy on a specialty 015 – Professional education. – National Pedagogical Dragomanov University. – Kyiv, 2021.

Abstract content

The relevance of the dissertation research is due to the fact that it systematically considers one of the most important components of professional training of future music teachers - the formation of cross-cultural competence of students in the system of continuing education through digital technology. The dissertation reveals the philosophical aspects of cross - cultural competence as a phenomenon of modern socio - cultural reality, based on the scientific foundations of the post - classical paradigm; contributes to the holistic study of the professional development of the future music

teacher in the system of continuing pedagogical education. Art education of the third millennium needs new concepts that emphasize the need for dialogue of cultures, namely cross-cultural education, which, above all, helps to overcome pedagogical ethnocentrism in today's pluralistic world. It is proved that with the creation of a cross-cultural environment of the pedagogical university is an opportunity to learn and appreciate the culture of different peoples of the world on the basis of generally accepted spiritual and moral values, and interdisciplinary, cross-disciplinary, cross-culture become the main methodological prerequisites for learning reality. This research strategy was used to emphasize the importance of spiritual and moral personality traits of the future music teacher in the context of the educational ideal.

Conceptualized understanding of cross-cultural competence of future music teachers as a polyphonic process with the desire for harmony of different points of view, opinions, opposing positions, but with a constant effort to understand the opinion of the Other, convinced of connections, overcoming the unconditional priority of their own traditions, which is manifested at all levels of human interaction in modern society and in the educational environment as a reflection of society. From this point of view, on the one hand, cross-cultural competence is an open system, a structural component of the general system of competences, the possession of which is necessary for a professional in a multicultural democratic society. On the other hand, the structure of cross-cultural competence has its own characteristics due to human life. All elements of crosscultural competence (knowledge, skills, abilities, motives, values, beliefs, experience, abilities, personal qualities) are interconnected through the concepts of cultural and social contexts, so their mastery must be comprehensive. The organization of postgraduate education as an informal non-institutionalized system segment of continuing pedagogical education in the context of culture requires knowledge of different cultural and historical traditions, requires the formation of cultural identity, and the social

context - knowledge of social conditions and acquisition of different roles of sociocultural identity.

Substantiation of methodological approaches to the formation of cross-cultural competence of future music teachers by means of digital technologies was carried out on the basis of understanding that only the unity of strategies-professional context of the educational process of the pedagogical university creates a basis for successful professional activity in terms of interpersonal and intercultural interaction. Based on personal-activity, culturological, dialogical, competence approaches, we consider an integrative approach to be basic, which provides a thorough combination of innovative, intensive and communicative methods of teaching future music teachers. The mechanism of formation and development of cross-cultural competence among student youth is revealed, and the structure of the above-mentioned quality is offered for the purpose of further successful adaptation of the personality in the process of intercultural communication.

Cross-cultural competence is a complex system formation, which consists of three interconnected and interdependent subsystems: informational, psychological and activity. The information subsystem contains two components - cognitive, which provides a set of professional and special knowledge and skills to apply them, the ability to choose sources of knowledge and forms of self-educational activities; reflexive-activity, which involves awareness of the meaning and value of intercultural communication in human life and promotes self-regulation of their own activities through control-reflexive operations. The psychological subsystem consists of two components - motivational-emotional, which covers the interests, needs, motives of the student and is responsible for positive motivation for crosscultural communication as a complex spiritual phenomenon and empathic-attributive, which allows to understand the emotional state of the interlocutor transform it and provide awareness of the motives, intentions and reactions of the partner. The activity subsystem is responsible for the

practical aspects. It contains an activity component (skills and abilities that ensure the application of knowledge in real communication, as well as a creative component that identifies the student's work, the ability to go beyond the regular situation. In accordance with the specified components on the basis of the developed criteria and indicators the levels of formation of cross-cultural competence of students - high, average, low were defined.

The content of the principles on which the presented model of formation of cross-cultural competence of students in the process of intensive-communicative music learning is based: conscious learning and choice, sensitivity to intercultural differences, positive attitude, linguistic understanding, ability to adapt to other cultural environments, creativity, intercultural, self-management, active and productive action. Gradual mastery of cross-cultural competence by students is carried out within the developed model in the process of intensive communicative music learning by means of digital technologies according to the following algorithm of educational activity: *presentation* (introduction of educational information and innovative functional forms of educational environment) – *activation* of educational cognitive and creative activity (laying the foundations of professionally oriented communication) – *reactivation* (formation of cross-cultural competence of students at the communicative and socio-cultural levels, congruent with identical levels of creative self-realization of the student's personality) – *cross-cultural communication* (interdisciplinary integration through prism of interpersonal self-correction, mutual and self-control in the conditions of emergence of new cultural clusters).

Students' mastery of digital technologies is one of the urgent needs of modern training of future music teachers for professional activities in line with modern cross-cultural trends. The introduction of digital technologies in the training of future music teachers is seen as a motivated process of integrated interaction of educational, cognitive, musical and creative activities based on generalization of theoretical

knowledge, enrichment of practical (listening) experience affecting the development of intelligence, musical abilities, creativity of students, their emotional sphere, intensifies creative research in the application of innovative artistic and pedagogical technologies. This is achieved through the following pedagogical conditions: a) organizational and methodological (socio-cultural background of training); b) didactic (structuring educational material based on an integrative approach to the selection of artistic material and differentiation of textual structures in accordance with the principle of dialogization of studying, control of the level of cross-cultural competence formation); c) psychological and pedagogical (harmonization of the balance of conscious and unconscious mental activity of students, compliance with the sequence of levels of cross-cultural competence). The obtained results of research and experimental work convincingly prove the effectiveness of professional training of students due to the developed model of cross-cultural competence in the system of continuing education by means of digital technologies; allow on a theoretical basis to choose the criteria for selecting the content of art education, taking into account the specifics of the specialty; enrich the theory and methods of music education in the implementation of an integrative approach that creates conditions for successful acquisition of cross-cultural competence by students. The practical significance of the study is to improve the educational process of free economic education in terms of the formation of cross-cultural competence of students in unity with the development of the ability to creative self-realization; in approbation of the author's model of formation of cross-cultural competence of students in the process of intensive-communicative music learning by means of digital technologies, which introduces into the context of intercultural communication in the professional sphere and in determining the conditions of its effective implementation.

Key words: cross-cultural competence, cross-cultural, model, intensive-communicative music learning, digital technologies, reflection, self-management, algorithm of educational activity.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДОСЛІДЖЕННЯ

Наукові праці, що відображають основні результати дисертації:

1. Чжан Вей. Інтерактивні технології як засіб формування кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва *Наукові записки* : [збірник наукових статей] / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова; укладач Л. Л. Макаренко. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. – Випуск (146). – (Серія педагогічні та історичні науки). – 245 с. С.101-109.

2. Чжан Вей. Гуманізація художественно-педагогического образования на Украине в контексте социокультурных вызовов современности *Актуальные вопросы художественного образования и воспитания* /Общая редакция проф. Михайличенко О.В. – Саарбрюккен/ Германия: LAP LAMBERT Academic Publishing – Київ, 2019: – 237 с. – С. 219-236.

3. Чжан Вей, Шафранська Каріна. Філософсько-антропологічний аспект кроскультурної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у системі неперервної освіти *Наукові записки*: [збірник наукових статей] / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова; укладач Л. Л. Макаренко. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020. – Випуск СХІ (149). – (Серія педагогічні та історичні науки). – С.151-160.

4. Чжан Вей. Педагогічний потенціал цифрових технологій у модернізації професійної підготовки вчителів музичного мистецтва крізь призму глобалізації

Наукові записки : [збірник наукових статей] / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова; укладач Л. Л. Макаренко. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2021. – Випуск (150). – (Серія педагогічні та історичні науки). – С.169-178.

5. Чжан Вей, Малаховська Ева. Формування кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах принципу аксіологічності *Наукові записки : [збірник наукових статей] / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова; укладач Л. Л. Макаренко. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2021. – Випуск (151). – (Серія педагогічні та історичні науки). – С.46-54.*

6. Хижна О.П., Борисов В.В., Півненко Б.І., Чжан Вей. Музична педагогіка та мультимедіа: у пошуках втраченого сенсу *Науковий часопис НПУ ім. М.П.Драгоманова. Серія Педагогічні науки :реалії та перспективи. Збірник наукових праць. /МОН України НПУ імені М.П.Драгоманова. НПУ ім. М.П.Драгоманова. Випуск 80. Том 2. Київ: Видавничий дім «Гельветика», 2021. 190с. – С.155-160*

7. Zhang Wei. *COMPETENCE APPROACH TO PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF MUSIC AS A PRIORITY OF MODERN TRANSFESSIONALIZATION OF MODERN ART EDUCATION //Scientific journal innovative solutions in modern science, №4 (48), New York 2021.- 76 p.-P.12-32*

Наукові праці, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації

8. Чжан Вей. Наукова сутність активності майбутнього вчителя музики у структурі формування творчої самоактуалізації *Мистецька освіта в європейському соціокультурному просторі XXI століття: зб. матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції. – Мукачєво, 10-20 квітня 2018 р. : Мукачєво, вид-во МДУ, 2018. – 196 с. - С. 144-145.*

9. Чжан Вей. Розвиток художньо-творчого потенціалу майбутнього вчителя музики крізь призму самоактуалізації особистості *Сучасні орієнтири мистецької освіти: традиції, досвід, інновації* : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої пам'яті засновника кафедри музики Чернівецького національного педагогічного університету імені Юрія Федьковича, народного артиста, професора Андрія Кушніренка (м.Чернівці, 4-5 квітня, 2019).- Чернівці, Чернів.нац.ун-т, 2019. – 202с. – С.136-140.

10. Чжан Вей. Модернізація фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва на засадах компетентнісного підходу *Мистецька освіта в європейському соціокультурному просторі XXI століття* : зб.матеріалів III Міжнародної науково-практичної конференції (м.Мукачево, 22-23.04.2020), МДУ, 2020. – 247с. – С.151-156.

11.Чжан Вей. Творчо-прогностичний напрям розвитку інформаційної культури майбутніх учителів музичного мистецтва України та Китаю *Актуальні проблеми неперервної освіти в інформаційному суспільстві*: збірник матеріалів конференції / за заг. ред. проф. В. П. Сергієнка, В. М. Слабка. – Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020. – 398 с. – С.287-289.

ЗМІСТ

АНОТАЦІЇ	2
ВСТУП	17
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ	34
1.1. Генеза уявлень про культуру і освіту в історичному просторі та антропологічній перспективі	34
1.2. Формування кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в діалозі культур освітнього середовища крізь призму методології.....	57
1.3. Особливості застосування цифрових технологій у процесі формування кроскультурної компетентності студентів у системі неперервної освіти	73
Висновки до першого розділу	89
Список використаних джерел до першого розділу.....	92
РОЗДІЛ 2. НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КРОСКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ.....	110
2.1. Зміст, структура та сутність кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.....	110
2.2. Роль категорій «художній образ» та «узагальнення і перенесення художньої інформації» у формуванні кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва	128

2.3. Обґрунтування експериментальної моделі формування кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами цифрових технологій.....	141
Висновки до другого розділу	160
Список використаних джерел до другого розділу	161

РОЗДІЛ 3 ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА

З ФОРМУВАННЯ КРОСКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....174

3.1. Діагностика рівнів сформованості кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва	174
3.2. Модель формування кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у системі неперервної освіти	187
3.3. Результати дослідно-експериментальної роботи	215
Висновки до третього розділу	229
Список використаних джерел до третього розділу	232

ВИСНОВКИ236

ДОДАТКИ.....242

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. В українському та китайському географічному просторі співіснують представники різних етносів, які є носіями різноманітних культур та звичаїв. У цьому контексті актуалізуються положення національної та полінаціональної стратегії виховання молодого покоління на основі кроскультурних цінностей, зокрема й музичних. Соціально-економічні виклики зумовили цілком закономірні зміни у ставленні до людини, діяльність та взаємодія якої зі світом та з людьми розгортаються в режимі діалогу з «Іншим». Спроба побудови відкритого, демократичного суспільства пов'язана з гармонізацією відносин між різними людьми, які є й суб'єктами іншої культури.

Вирішення даного завдання в умовах модернізації вищої професійної освіти, зорієнтованої на входження у світовий освітній простір, зміни освітньої парадигми, пов'язані з пошуком таких підходів та методів навчання студентів в умовах гуманізації освітнього процесу, реалізація яких спрямує діяльність фахівців на міжкультурну взаємодію. Завдяки цьому фахівцеві вдасться будувати конструктивні відносини з іншими людьми в контексті власної професійної діяльності, усвідомлено пізнавати соціум, людей і себе в тому багатоликому, швидко змінюваному світі, розуміти і зберігати те цінне, що є у своїй та «іншій» культурі, пояснювати, інтерпретувати пізнаване через людину, через її входження до «множинності» культур.

Долучаючись до системи неперервної освіти, що характеризується трьома сучасними установками: оволодінням основною та додатковими спеціальностями, цифровими технологіями та іноземними мовами, актуалізується нове соціальне замовлення для ЗВО. У таких умовах звернення до проблеми формування

кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами цифрових технологій є не лише актуальним, але й необхідним з багатьох причин. Головна з них – необхідність теоретичного обґрунтування та експериментальної перевірки ефективності моделі формування кроскультурної компетентності студентів з урахуванням результатів досліджень в галузі суміжних наук (філософії освіти, педагогіки, психології, психолінгвістики, лінгвістики, лінгводидактики, мистецтвознавства, етнопедагогіки, культурології тощо).

Ідеї гуманізації, інтенсифікації, активізації, професіоналізації у системі неперервної освіти викликані до життя динамікою розвитку суспільних та науково-технічних зв'язків, світових економічних відносин на фронтірі тисячоліть. Розглядаючи поняття «фронтір» стосовно формування кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, зазначимо, що «теорія порубіжжя» (англ. Frontier) – ідея, висунута в 1890-х роках американським істориком Фредеріком Тернером. Вона пов'язувала розвиток Сполучених Штатів з тривалим існуванням рухомого фронтіру (як зоною американських поселень – порубіжжям упорядкованих земель), – зоною зіткнення цивілізацій.

В українській мові відсутній прямий відповідник терміну «фронтір». Теорія фронтіру використовується в українській історіографії (Я. Дашкевич, В. Кравченко, І. Чорновол), і, зокрема, в історії козацтва, де «фронтір» описує перехідну зону. Ця зона, на відміну від державного кордону, як правило, не інтегрована в жодне державоутворення та має динамічний характер. Поняття «фронтір» завжди означало «зона», а не «лінія», «кордон». Використовуючи поняття «фронтір» стосовно формування кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, ми розглядаємо його як наслідок трансгресії між минулим і майбутнім історичним міжчассям, що існує в ситуації тут-і-тепер; як зону інновацій, прогресивних соціальних та професійних трансформацій.

На фронтирі епох в галузі освіти і культури актуалізуються ідеї розвитку такого типу освіти, який відповідає потребам сучасного суспільства, в тому числі й через усвідомлення кроскультурної спільності.

У руслі гуманістичної педагогіки освіти і виховання з 70-х років 20 століття найбільшого поширення набули два напрями, що паралельно розвиваються: комунікативний підхід (Р Берінтофт, Д. Жиро, Х. Крумм, Х. Е Піфо, В. М. Ріверс, Д. Хейндлер, Д. Шейлз; та суггестивна педагогіка (педагогіка навіювання), яка ґрунтується на ідеях болгарського вченого Г. Лозанова та його послідовників у галузі інтенсивного навчання іноземним мовам (Л. Гегечкорі, Г. Китайгородська, М. Майорова, В. Петрусинський, І. Шехтер та ін.).

Зазначене вимагає багатоманітності наукових підходів до професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті становлення гуманістичної парадигми освіти (В. Андрущенко, В. Євтух, І. Зязюн, Б. Кедров, С. Клепко, В. Кремень, В. Лутай, О. Сухомлинська). Філософія сьогодні вважає кроскультурність методологічною передумовою для розвитку гуманітарних наук у сучасному полікультурному світі як гарантію толерантності та розвитку людської цивілізації, як основу антропологічної системи пізнання. Підставою для такого переконання є дослідження засновників кроскультурного підходу, ми маємо на увазі Р. Брісліна, Г. Трайндіса, Дж. Беррі, Д. Мацумото та ін.

На сьогоднішній день дослідження цієї особистісної якості зосереджується на чутливості до міжкультурних відмінностей та здатності адаптуватися до інших культурних середовищ (Хансен, Пептоне-Арреола-Роквелл і Грін) або рефлексивне усвідомлення культурних впливів на думки та поведінку (Chao, Okazaki & Hong).

Решта у цьому питанні розширюють сучасні дослідження, вивчаючи критичну роль методознавства культури в міжкультурній комунікації. Компетентні кроскультурні люди – це ті, хто активно використовують свої мета-

розуміння культур, щоб керувати різними вимогами, дотримуватися особистих цілей та створювати особисту нішу в багатокультурних ситуаціях (Chiu) [158].

Для нашого дослідження надзвичайно важливими є питання щодо використання інформаційних технологій у різних галузях музичного мистецтва (О. Берегова, А. Карнак, І. Ракунова, К. Фадєєва, Т. Тучинська та ін.) та особливостей застосування музичних комп'ютерних технологій (О. Бордюк, Ю. Варнавська, Ю. Дворник, Ю. Локарева, В. Луценко, Л. Макаренко, Ю. Олійник, О. Павленко, І. Пясковський, В. Романко, М. Фіцула та ін.).

Сьогодні саме Soft Skills (з *англ. м'які навички*) стають рушійною силою професійних команд, адже ще десять років тому такі професійно значущі якості, як кроскультурна компетентність, комунікабельність, емоційний інтелект, гнучкість, креативність, стресостійкість – вважалися опційними, водночас першочерговими були Hard Skills (з *англ. тверді, важкі, функціональні навички*). Функціональні навички – це те, що можна швидко опанувати і йти працювати. Наразі у фокусі м'які навички, що залежать від того, як людина зростала, як вчилася будувати свої стосунки з іншими. Якщо людина не здобула такі вміння у молодому віці, розвивати їх у дорослому буде складніше. Саме побудова довіри у взаємовідносинах, емпатія, налагодження комунікацій з людьми, розуміння, як їм допомогти, має стати ключовим драйвером у командній колаборації. Принцип «Human-to-Human» передбачає врахування індивідуальності кожного, але водночас співпрацю в команді.

Ідея формування кроскультурної компетентності майбутнього фахівця є не просто відображенням провідних тенденцій сучасного світу, що змінюється, але й стимулює пошук підґрунтя, яке б забезпечувало умови для життя, гідного людини. З'явилось розуміння того, що розширення кроскультурного діапазону фахівця сприяє усвідомленню ним сенсу професійного контексту, необхідного для ефективного вирішення професійних завдань. У цьому контексті безперечний

інтерес представляють дослідження, дотичні до розгляду кроскультурної компетентності на основі гуманістичної педагогіки ще з першої половині ХХ століття – від В. Сухомлинського (з гуманістичною спрямованістю, глибоко людськими принципами: довіра до школярів, вчення без примусу, виховання без покарань вчителів та учнів, творча праця та моральна свобода, можливість вибору вчинку та лінії поведінки, способу життя й прийняття відповідальності за свій вибір), що свідчить про її неминуще значення, – до наукових ідей педагогів та психологів кінця ХХ століття (І. Бех, Л. Заварзіна, Є. Ільїн, В. Кан-Калік, Т. Лаврикова, О. Леонт'єв, В. Ліщинський, І. Максимова, Р. Мільруд, М. Пономарьов, В. Роменець, В. Серіков, Л. Фрідман), гуманістичні ідеї яких концентрують увагу представників філософських та психолого-педагогічних шкіл та напрямів на проблемі взаємозв'язку навчання й виховання. При цьому діалогізація навчання стає найважливішою характеристикою нового педагогічного мислення, а гуманізація та гуманітаризація освіти спрямовані на «олюднення» самого знання, яке має бути особистісно значущим для людини, що зачіпає сферу людських переживань, гуманістичних цінностей.

Спроба об'єднання проблематики філософських, психолого-педагогічних, мистецтвознавчих досліджень про сутність і форми навчання і виховання в нерозривне ціле - освітньо-виховний процес (за період близько двох з половиною тисячоліть розвитку цивілізації) – дозволяє позначити на сучасному етапі нагальні проблеми та підходи до визначення засад формування професійно компетентної особистості майбутнього фахівця – випускника вищої школи у мультикультурному освітньому просторі з гуманістичних позицій, а саме: навчання у формі діалогу; опора на рідну мову, наукове знання, усвідомлювані та неусвідомлювані психічні процеси, образне та абстрактне мислення, емоції й почуття, співробітництво; розвиток, саморозвиток, самоосвіта, самопізнання та вдосконалення творчих здібностей, духовності та моральних якостей особистості;

виховання та самовиховання людяності, ціннісного ставлення до світу і самого себе, індивідуальності, навичок соціальної поведінки, самостійності та свободи творчості.

Зростає дослідницький інтерес українських науковців до проблеми удосконалення кроскультурного компонента професійної підготовки майбутніх учителів (В. Байденко, Н. Безпам'ятних В. Бойченко, О. Бурак, Л. Волик, В. Євтух, А. Ленд'єл-Сяркевич, Н. Мешко, Б. Оскарсон, О. Пальчикова, М. Риженко, А. Солодка, Ю. Шайгородський).

Сучасні китайські дослідники в галузі педагогічних наук (Йй Юй Хуа, Сяо Су, Сяомань Чжу, У Іфан), розглядаючи тенденції удосконалення педагогічної освіти, наголошують на необхідності розробки педагогічних теорій і концепцій, які інтегрували б кращі національні традиції та сучасні методи китайської освіти з досвідом зарубіжних країн у галузі освіти. Підвищення рівня професійної підготовки стало предметом вивчення таких вчених, як Чжен Ює, Чжі Цінь Чжоу, Хуан Чженце. Зв'язок завдань, що вирішуються педагогічними університетами аналізували Ван Гоань, Вей Хуан, Хоу Зінхонг, Чжен Лі, Цзінь Явень, Лі Дана, Ін Айцін, Лі Цзіньюань, Лу Мінде, Хуан Цзінь, Цай Цзюемін, Ян Лімей, Цао Лі, Яо Сіюань.

Динамічні соціально-політичні перетворення в Україні й Китаї орієнтують соціально-культурну політику на гнучке поєднання в ній загальнонаціональних і локальних інтересів. У концептуальних документах в Україні, що визначають основні напрями розвитку освіти («Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013), «Концептуальні засади реформування середньої освіти «Нова українська школа» (2016), «Положення про Національну освітню електронну платформу» (2018), Закони України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2017), галузевій Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти (2013), Концепції гуманітарного розвитку України на період до 2020 року,

Концепції розвитку освіти України на період 2015-2025 роки та ін.) зазначається, що стратегічно виправданим є розгляд ідей теорії діалогу і необхідності створення умов для формування кроскультурної компетентності майбутніх учителів в контексті діалогу культур і цивілізацій; наголошується що інформатизація сучасної освіти – це комплексний і багатоплановий процес, спричинений соціальним замовленням суспільства на підготовку фахівців, які вміють орієнтуватися в інформаційних потоках, володіють інформаційною грамотністю.

У науково-педагогічній літературі широко представлені питання інформатизації освітнього процесу (В. Биков, О. Бордюк, Р. Гуревич, А. Гуржій, М. Жалдак, Ю. Жук, В. Кобаль, Л. Макаренко, Л. Шевченко, С. Яшанов та ін.). Багатоаспектність практичної музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва в закладах загальної середньої освіти (як лектора, тьютора, фасилітатора, коуча, виконавця, концертмейстера, керівника дитячого колективу, режисера, звукорежисера, аранжувальника тощо) визначає необхідність оволодіння цифровими технологіями відповідно до вимог сучасності та специфіки викладання предмета.

Аналіз науково-методичної літератури показав, що наразі немає єдиного визначення та структури кроскультурної компетентності студентів. Сучасний освітній процес ЗВО, в якому закладаються основи цього феномену, все ще залишається традиційним та не володіє достатнім потенціалом для вирішення вказаної проблеми. Недооцінка кроскультурної компетентності та спорадичність її формування значно збіднюють зміст професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Спрямованість на здійснення професійної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах діджиталізації стає обов'язковим компонентом підготовки фахівця, важливою умовою його мобільності та конкурентоспроможності.

Узагальнення теоретичних і практичних досліджень вітчизняних і зарубіжних учених щодо формування кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах цифровізації вищої педагогічної освіти є підставою для виокремлення суперечностей між:

- узагальненими положеннями теорії мультикультурної освіти та відсутністю концептуального осмислення проблеми кроскультурної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва;

- великим творчим потенціалом кроскультурної компетентності у професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва та недостатньою увагою до її цілеспрямованого формування в освітньому процесі вищої школи;

- зростаючою роллю кроскультурної компетентності фахівців в умовах цифровізації системи професійної освіти та недостатнім рівнем впровадження цієї складової у професійну підготовку студентів-музикантів ЗВО;

- динамічним розвитком засобів інформаційно-комунікаційних технологій у процесі викладання мистецьких дисциплін та відставанням у реалізації їхнього освітнього потенціалу в процесі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до їх застосування у професійній діяльності;

- необхідністю виходу на якісно нові моделі освітньої діяльності та спробами розв'язувати поставлені завдання традиційними засобами й недостатністю методичних розробок із використання нових прогресивних технологій у системі неперервної освіти.

Для подальшого поглиблення наукових уявлень про кроскультурну компетентність майбутнього фахівця серед багатьох проблем, що виникають при вивченні цього явища, на наш погляд, необхідно досліджувати такі, що пов'язані з розробкою концептуальних основ процесу творчої самореалізації майбутнього фахівця, конструюванням освітнього процесу в контексті діалогу культур; обґрунтуванням методологічних підходів до формування кроскультурної

компетентності студентів у системі неперервної освіти, розкриттям сутності та структури поняття «кроскультурна компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва», виокремленням педагогічних умов реалізації моделі формування кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами цифрових технологій; відбором та реалізацією змісту професійної підготовки в аспекті формування кроскультурної компетентності студентів з урахуванням специфіки їх фаху.

Прагнення знайти способи вирішення зазначених протиріч і визначило проблему нашого дослідження. У теоретичному плані – це проблема створення концептуальної моделі формування кроскультурної компетентності майбутніх учителів музики у єдності з їхньою орієнтацією на творчу самореалізацію у професійній сфері. У практичному плані – проблема визначення змісту професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в системі неперервної освіти, реалізація якого забезпечує входження студентів у контекст діалогу культур. Недостатня теоретична і методична розробленість проблеми зумовила вибір теми дослідження: *«Формування кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у системі неперервної освіти засобами цифрових технологій»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертація виконана відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського НПУ імені М.П.Драгоманова з проблеми «Зміст, форми, методи і засоби вдосконалення підготовки вчителів музики». Тему дисертаційного дослідження затверджено Вченою радою Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (протокол № 11 від 23 травня 2017 року).

Мета дослідження: полягає у проєктуванні, теоретичному обґрунтуванні й забезпеченні результативності моделі поетапного формування кроскультурної компетентності студентів-музикантів у процесі професійної підготовки.

Об'єкт дослідження: професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва у системі неперервної освіти

Предмет дослідження: педагогічні умови та модель формування кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами цифрових технологій як основи творчої самореалізації у професійній сфері.

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

1) здійснити комплексний аналіз науково-педагогічних джерел та виокремити напрями дослідження визначеної проблеми щодо формування кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у системі неперервної освіти;

2) розробити концептуальні засади процесу творчої самореалізації майбутнього фахівця з урахуванням досвіду гуманізації освіти та конструювання освітнього процесу у контексті діалогу культур;

3) розкрити сутнісні та змістові характеристики понятійно-категоріального апарату дослідження; уточнити зміст поняття «кроскультурна компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва» та визначити його структурні компоненти;

4) створити та апробувати алгоритм навчально-виховної діяльності, що забезпечує формування кроскультурної компетентності студентів.

5) розробити і експериментально перевірити ефективність моделі формування кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у системі неперервної освіти засобами цифрових технологій;

Характерною ознакою сучасного періоду розвитку професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва є пошук нового змісту і технологій музичного навчання, розгортання експериментальної роботи, спрямованої на впровадження освітніх інновацій, а також кроскультурна орієнтація навчально-виховного процесу, що передбачає не лише формування у студентів певної системи знань умінь та навичок, а й розвиток духовної культури в контексті гармонійної взаємодії всіх індивідуальних процесів світосприйняття і становлення освіти як чинника розвитку культури.

Однією з найважливіших потреб сучасного фахівця є потреба у творчій самореалізації. Проте в умовах ситуації, що виникла в сучасній освіті та пов'язана з труднощами переходу від традиційної системи освіти до гуманістичної, особистісно зорієнтованої, існує суперечність між необхідністю конструювання освітнього процесу в контексті діалогу культур та відсутністю таких підходів до професійної підготовки фахівців, реалізація яких дозволить розширити комунікативний діапазон професіонала за рахунок підвищення якості підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на основі інтегративного підходу. Положення про необхідність підготовки студентів до реалізації творчих потенцій не може просто базуватися на ідеї формування кроскультурної компетентності майбутнього фахівця. Необхідний принципово новий підхід до формування кроскультурної компетентності студентів у поєднанні з розвитком у них потреби у творчій самореалізації.

Професійна підготовка фахівців, яка забезпечує формування кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, має відбуватися на комунікативному та соціокультурному рівнях, адекватних рівням творчої самореалізації. Це досягається за рахунок впровадження спроектованої моделі формування кроскультурної компетентності студентів, в якій мотиваційно-

потребовий, діяльнісний та комунікативний блоки перебувають у взаємодії та єдності.

Наукова новизна дослідження:

– розроблені концептуальні основи процесу творчої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва, що базуються на досвіді гуманізації освіти та на конструюванні освітнього процесу в контексті діалогу культур (ціннісна спрямованість освіти знаходить вираження в ідеях культуровідповідності, діалогічності, особистісної зорієнтованості, міждисциплінарної інтеграції, посилюючи роль соціокультурного контексту навчального процесу, представляє значущу позицію модернізації професійної підготовки студентів крізь призму міжособистісної та міжкультурної взаємодії);

– обґрунтована необхідність та розкрита сутність інтегративного підходу до формування кроскультурної компетентності студентів засобами цифрових технологій (необхідність реалізації інтегративного підходу визначається важливістю розвитку у студентів готовності до реалізації художньо-творчих потенцій (здатностей, здібностей; професійно значущих якостей; сутність інтегративного підходу полягає у єдності інтенсивних та комунікативних стратегій професіонального контексту освітнього процесу у ЗВО, що створює базис для успішної професійної діяльності; інтегративний підхід забезпечує наскрізне поєднання особистісно-діяльнісного, компетентнісного, діалогічного, культурологічного підходів у рамках гуманістичної педагогіки з опорою на її концептуальні положення в ході музичного навчання засобами цифрових технологій);

– розкрито сутність та структуру поняття «кроскультурна компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва». Феномен кроскультурної компетентності ми розглядаємо як інтегративну характеристику, яка відображає сукупність здібностей, типів поведінки та практичної діяльності, що дозволяють

індивідам ефективно і осмислено взаємодіяти з іншими індивідами, соціокультурне середовище яких відрізняється від їх власного, за рахунок швидкої адаптації та внутрішньої готовності до ефективної взаємодії з учасниками процесу.

– створено та апробовано алгоритм освітньої діяльності відповідно до структури інтенсивно-комунікативного музичного навчання (**презентація** - введення навчальної інформації; **активізація** художньо-творчої та дослідницької діяльності; закладення основ професійно зорієнтованого спілкування; **реактивація** - практика професійно зорієнтованого спілкування; **кроскультурна комунікація - контроль** (взаємо- та самоконтроль).

– сконструйована модель формування кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва (мотиваційно-потребовий, діяльнісний, комунікативний блоки) формування кроскультурної компетентності студентів на комунікативному та соціокультурному рівнях, конгруентна ідентичним рівням творчої самореалізації особистості студента;

– виявлено педагогічні умови ефектвної реалізації моделі формування кроскультурної компетентності студентів;

Теоретична значущість дослідження полягає в тому, що воно відкриває у професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва новий напрям наукових пошуків, пов'язаних з теоретико-методичним забезпеченням освітнього процесу у ЗВО, зорієнтованого на становлення здатності студентів до творчої самореалізації; робить внесок у розробку понятійного апарату професійної педагогіки та методичних засад музичного навчання студентів; стає основою для розвитку наукових уявлень про теорію формування готовності студентів мистецьких ЗВО до міжкультурної взаємодії у професійній сфері. Результати дослідження поглиблюють сформульовану в педагогічній науці проблему модернізації підготовки сучасного фахівця, здатного в умовах світу, що динамічно

змінюється, до реалізації власних художньо-творчих потенцій на засадах аксіологічності, розширюють можливості прогнозування процесу професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Отримані результати дослідно-експериментальної роботи дозволяють удосконалити підготовку студентів до міжкультурного діалогу завдяки розробленій моделі формування кроскультурної компетентності студентів засобами цифрових технологій; дають змогу на теоретичній основі здійснювати вибір критеріальних підстав для відбору змісту мистецької освіти урахуванням специфіки спеціальності; збагачують теорію та методика музичного навчання в рамках реалізації інтегративного підходу, що створює умови для успішного оволодіння студентами кроскультурною компетентністю. Обґрунтування інтегративного підходу до формування кроскультурної компетентності студентів складе основу для систематизації педагогічного знання про сучасні технології професійної освіти, збагатить навчальний процес у ЗВО гуманістичними ідеями.

Методологічною основою дослідження є фундаментальні положення про діалектичний розвиток, єдність теорії та практики; про зв'язок, взаємозумовленість, цілісність та відкритість явищ реального світу; також вітчизняні та зарубіжні теорії та концепції, що розкривають проблеми професійної підготовки; системно-діяльнісний підхід до організації освітнього процесу. Джерелами дослідження є фундаментальні положення:

– про єдність особистості та діяльності, свідомості та діяльності (Б.Ананьєв, Л.Виготський, О.Леонт'єв, С.Рубінштейн та ін.);

– про сутність цілісного педагогічного процесу (В.Беспалько, І.Лернер, Б.Лихачов, П.Підкасистий та ін.);

– про співвідношення процесів діяльності та спілкування (О.Леонт'єв, Н.Зимня, А.Бодальов);

– про творчий потенціал та творче становлення особистості (Д.Богоявленська, О.Брушлінський, В.Кан-Калік, Н.Нікандров, О.Петровський, Я.Пономарьов, В.Столін та ін);

– про цілісний процес загальносоціального та професійного становлення особистості (Г.Акопов, В.Андреев, А.Асмолов, Є.Бондаревська, Н.Кузьміна, О.Полякова, В.Сластенін, А.Хуторської, Г.Чернявська та ін);

– методології педагогіки та методики педагогічного дослідження (В.Загвязинський, Н.Загузов, В.Ільїн, В.Краєвський, В.Полонський та ін.).

Істотне значення в концептуальному плані мають ідеї: особистісно зорієнтованої освіти (І.Бех, Є.Бондаревська, І.Якиманська); культурно-історичної детермінації розвитку особистост, єдності мови та мислення (Л.Виготський, А.Лурія, Т.Чернігівська); суб'єктного підходу до розвитку особистості (А.Маслоу, К.Роджерс, К.Хорні); єдиного освітнього простору (С.Бондирєва, В.Зінченко, Б.Ломов та ін.).

У проведенні дослідження опора робилася на: концепції формування особистості внаслідок активного самовираження у діяльності (О.Бодальов, А.Медведев, Д.Фельдштейн, Г.Цукерман та ін); концепції формування особистості фахівця (Л.Ведернікова, М.Вохришева, В.Кузовлев, Т.Руднева, Є.Ткаченко та ін.); концепції поетапного формування розумових дій (П.Гальперін, А.Запорожець, Н.Тализіна, Д.Ельконін); теорії мотивації (А.Алхазішвалі, Д.Узнадзе, Б.Хачапурідзе, П.Якобсон та ін.); теорії системного (В.Афанасьєв; Г.Щедровицький та ін.) та діяльнісного (Н.Бернштейн, Л.Виготський, О.Леонтьєв та ін.) підходів до організації навчального процесу на основі принципів системності, структурованості (І.Лернер, М.Махмутов), функціональності (Л.Михайлов, Г.Фур та ін.); теорії та концепції гуманізації та гуманітаризації освіти (В.Бездухов, М.Берулава, В.Воронцова, І.Колеснікова, Н.Крилова, Н.Кулюткін, Ю.Сенько, В.Сластьонін Є.Шиянов та ін); теорії педагогічної

кваліметрії (А.Субетто, Ю.Чернова та ін.); теорії контекстного навчання (О.Вербицький) та технології навчання у вищій школі (В.Беспалько, М.Кларін, Г.Селевко та ін).

– на теорії міжкультурної та ділової комунікації (С.Адлер, В.Конєв, М.Каган, В.Сафонова, Ю. Габермас та ін).

Особистий внесок здобувача полягає у введенні у науково-педагогічний обіг поняття «кроскультурна компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва»; розробленні, теоретичному обґрунтуванні, експериментальній перевірці та підтвердженні дієвості педагогічних умов, доцільності та ефективності упровадження моделі формування кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у системі неперервної освіти.

Практична значущість дослідження полягає у вдосконаленні процесу формування кроскультурної компетентності студентів засобами цифрових технологій у єдності з розвитком здатності до творчої самореалізації; в апробації ефективності застосування інтенсивно-комунікативних методів музичного навчання, у конструюванні моделі формування кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами цифрових технологій згідно розробленого алгоритму: *презентація – активізація – реактивація–кроскультурна комунікація – контроль* та у визначенні умов її реалізації, що вводять у контекст міжкультурної комунікації у професійній сфері;

Апробація результатів дослідження. Основні теоретичні положення, результати дослідження обговорювалися та здобули схвальну оцінку в ході Міжнародних конференцій: II, III Міжнародних науково-практичних конференцій «Мистецька освіта в європейському соціокультурному просторі XXI століття» (Мукачєво, 2018;2020); III, IV Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського «Сучасна мистецька освіта» (Київ, 2019; 2020); VIII Міжнародна науково-практична конференція «Гуманістичні орієнтири

мистецької освіти» (Київ, 2019); II Міжнародна науково-практична конференція, присвячена пам'яті засновника кафедри музики Чернівецького національного педагогічного університету імені Юрія Федьковича, народного артиста, професора Андрія Кушніренка (м.Чернівці, 2019); III Міжнародна студентська науково-практична конференція «Сучасне мистецтво в європейській культурі сьогодення» (Кропивницький, 2020); Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми неперервної освіти в інформаційному суспільстві» (Київ, 2021); вузівські конференції: «Педагогічна практика: сучасність та перспективи» (Київ, 2018-2019).

Розроблену методикау та результати дослідження впроваджено в освітній процес Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (довідка № 159 від 01.06.2021 р.), Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка (довідка №1756 від 24.06.2021 р.), Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка (довідка № 30 від 29.12.2020 р.).

Публікації. Основні теоретичні положення та висновки дисертації відображено у 11 публікаціях, з них 6 у провідних фахових виданнях з педагогіки України, 1 – у міжнародному виданні, 4 публікації апробаційного характеру.

Структура дисертації: робота складається з анотації, вступу, трьох розділів, висновків до кожного з них, загальних висновків, списку використаних джерел, що містить 322 найменування та додатків. Загальний обсяг дисертації складає 262 сторінки, з яких основного тексту – 199 сторінок. Робота містить 5 рисунків та 15 таблиць, що разом з додатками складають 67 сторінок.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

1.1. Генеза уявлень про культуру і освіту в історичному просторі та антропологічній перспективі

На даному етапі суспільно-історичного розвитку процеси глобалізації, конвергенції, світової інтеграції стали загальноприйнятими. Україна і КНР, як країни, що динамічно розвиваються, вимушені все більш активно стикатися з інтегративними процесами протягом останніх десяти років. Навіть складні умови пандемії COVID 19 та виклики, що виникли перед сучасною економікою і політикою, не зачинили бізнес-кордони, не відмінили появу нових транснаціональних корпорацій, промислових гігантів, а також великих міжнародних компаній та їхніх локальних підрозділів, таких як Coca-Cola, Procter & Gamble, Henkel, L'Oréal, Samsung, British American Tobacco та інших й не зменшили потребу у компетентних працівниках.

Говорячи про компетентний персонал, ми маємо на увазі його володіння професійно значущими якостями, необхідними для роботи у міжнародній компанії: знання іноземних мов, вміння вести ділові переговори, будувати ефективні комунікації тощо. Однак сучасні вчені, соціологи вказують на ще одну важливу якість, якій почали приділяти активну увагу відносно недавно, це кроскультурна компетентність. Незалежна неприбуткова дослідницька група Institute for the Future (США) у результаті проведеного дослідження змоделювала список із одинадцяти компетентностей, необхідних молодому фахівцеві для

успішної самореалізації, просування на ринку праці, в якому *кроскультурна компетентність* посідає четверте місце. Цими ж дослідниками дана компетентність трактується як кроскультурність, тобто *здатність, що забезпечує діяльність особистості у будь-якому середовищі, в якому вона опиняється, за рахунок швидкої адаптації та внутрішньої готовності до ефективної взаємодії з учасниками процесу* [157]. Дана компетентність має міждисциплінарне значення, оскільки базується на межі філософії, філології, культурології, історії, мистецтвознавства, соціології, політології та психології.

Ключовим для формування кроскультурної компетентності є поняття культури. Поняття «культура» в сучасних наукових джерелах трактується досить широко. На повсякденному рівні культура, зокрема й поведінкова, сприймається як зразок, на який мають рівнятися люди. Культуру також іноді ототожнюють з освіченістю та інтелігентністю, кваліфікують як певну властивість, що сприяє самореалізації особистості. Звернемося до змісту поняття самореалізація (від англ. *self-realization*). Варто навести одне з найбільш повних, на нашу думку, визначень терміну «самореалізація» дослідницею Л.Коростильовою: «...самореалізація – це здійснення можливостей розвитку «Я» за допомогою власних зусиль, співтворчості, співдіяльності з іншими людьми, соціумом і світом у цілому» [66, с. 4]. Ми підтримуємо також погляди Г.Чернявської, яка під самореалізацією, розуміє «практичне втілення людиною її задатків, здібностей, обдарувань і рис характеру через ту чи іншу сферу соціальної діяльності з користю для самої себе, колективу та суспільства загалом [135, с. 31]. Самореалізація пронизує всю діяльність людини і перш за все розглядається в ракурсі людини, що створює, людини-творця.

У загальнофілософському плані термін «самореалізація», як здійснення можливостей розвитку «Я», перегукуючись з Аристотелем і частково Платоном, у 80-і роки минулого століття отримує номінацію «самоактуалізація» (від англ. *self-*

actualization) як кінцевий результат самореалізації, що відбулася, повна реалізація можливостей особистості (А. Маслоу, Е. Фромм, Е. Еріксон). Дослідниця Л. Коростильова наголошує, що «представляють інтерес у цьому контексті спостереження Л. Рябової про наявність істотних відмінностей у розумінні самореалізації людиною Заходу та людиною Сходу: «Людина Заходу активно опановує зовнішній світ, поводить себе у цьому світі як діяч і перетворювач; змінюючи і підпорядковуючи собі світ, західна людина утверджує себе. Схід же діє інакше, він спрямовується прямо до вищих цінностей та сенсів буття, а вихід до цих цінностей відбувається через самозаглиблення, через екстаз. Людина Сходу шукає Абсолют» [66, с. 5].

На наш погляд, можна знайти паралелі проявлення сутнісних характеристик самореалізації особистості на прикладі професійної активності молодого покоління українських громадян та більшою мірою їхньої схожості із західним варіантом порівняно зі східним. Проте варто підкреслити меншу значущість установок української студентської молоді на «підпорядкування світу» у контексті самоствердження особистості. Водночас українській молоді близька спрямованість до вищих духовних цінностей, притаманна людині Сходу, спрямованість на освоєння реальних цінностей та досягнень світової культури.

У процесі самореалізації включаються усвідомлювана і неусвідомлювана емоційна відкритість і глибинна відповідальність молодого покоління за всі види діяльного самоздійснення, вияв творчого потенціалу і комунікативно-громадянської поведінки на відміну від більш легкого і поверхневого, благополучного і самовпевненого «іміджу» Заходу, в також дещо відстороненого від реальності, абстрактного «конструкту» феномену самореалізації людини Сходу. Українській молоді «покоління міленіалів», мабуть, доведеться освоїти шлях створення гармонійної, ідеалізованої моделі «самореалізації людини найближчого майбутнього» з позицій аксіологічного і акмеологічного підходів до

освітньої та професійної діяльності. Необхідність її вдосконалення, корекції та реорганізації з позицій розкриття творчого потенціалу особистості майбутніх учителів музичного мистецтва вимагає занурення у генезу понять культура і освіта.

Результативність та ефективність процесу формування кроскультурної компетентності студентів залежить від осмислення та врахування всесвітнього історичного досвіду гуманістичного розвитку філософсько-педагогічної думки. Почнемо з короткого огляду історичної спадщини філософсько-педагогічних гуманістичних та аксіологічних ідей за період з античних часів до теперішнього часу.

Філософсько-педагогічні концепції Античності (V-I ст. до н.е.) сягнули сьогодення у вигляді гуманістичних педагогічних ідей: діалогічна форма спілкування, що спонукає студентів до самопізнання (Платон, Аристотель); відкритість; моральна та інтелектуальна свобода; прояви творчих можливостей; утвердження принципів всебічності та гармонії розвитку людини (Сократ); освіченість вчителя; любов вчителя до учнів; приклад вчителя як особистості учнів (М.Ф.Квінтіліан).

Виховання та освіта в епоху Античності розглядалися як єдиний процес, тому питання культури також не виокремлювалися з цього цілого. Однак саме в епоху Античності спостерігаються перші спроби навчити людей певній поведінці, усвідомлене культивування правил, що визначають і зовнішні форми поведінки і, в основному, їхню моральну основу. Культура того часу була практично тотожною основним чеснотам античної людини, її уявленням про моральність та громадянськість. Основою такого погляду на людину було поєднання досконалості тіла і душі, краси та сили, справедливості й цнотливості, мужності та розумності. Відсутнє протиставлення зовнішнього і внутрішнього. Культура у найзагальнішій формі орієнтувала людину на прояв її доброго начала, не

включаючи правил поведінки в конкретних ситуаціях, вона давала загальний напрям діяльності, представляючи кожному максимальну свободу вибору, але ця свобода передбачала наявність освіти і виховання. Бесіда Сократа з учнем Евтидемом дає основи розуміння виховної стратегії давніх греків: «...Отже, ця назва (рабські душі) належить таким людям, які не мають поняття про добро і справедливість? - Я гадаю. – Отже, ми маємо всіляко намагатися не виявитися низькими душами» [45, с. 32].

Педагогічна концепція Платона, в основному, викладена у творах «Держава» та «Закони». До моменту написання «Держави» афінське виховання вже мало свої традиції, і Платон взяв їх за основу: «Сократ. – Як би розповідаючи на дозвіллі казку, будемо на словах виховувати цих людей. – Адімант. Так, це треба зробити. – Сократ. Яким же буде це виховання? Важко знайти краще знайденого шляхом довготривалого досвіду, адже для тіла це – гімнастика, а душі – музика» [103, с. 99]. Платон пояснює, що музику слід розуміти широко, кажучи сучасною мовою, як систему навчання та морального виховання. Але й гімнастика також вимагає пояснення. Платон вважав, що гімнастика «тіла» це одна із сторін загартовування душі [102, с. 139].

Мета виховання за Платоном – гармонійно розвинена людина. Важливо, що саме вона є метою державного виховання. Малюючи свою ідеальну державу, Платон розглядає педагогіку як складову частину політики, а політику, у свою чергу, як частина етики. Якщо сучасна справді моральна педагогіка намагається максимально послабити зв'язок між аморальними аспектами політики та педагогікою, то для Платона держава була лише умовою найліпшого здійснення моральних ідеалів людини, і ця політична концепція робила можливим підпорядкування виховних стратегій політичним. Платон розглядає ідею справедливості стосовно дрібного організму – організму людини і до організму великого – держави, стверджуючи, що масштаб робить ідею наочнішою.

Державна справедливість, на думку Платона, диктує, насамперед, суворий розподіл повноважень між громадянами держави, пропонуючи поділ на виробників, сторожів та правителів. Філософська дилема, що виникає тут: як зробити солдат небезпечними для зовнішнього ворога і нешкідливими для громадян держави, й змушує Платона звернутися до педагогіки. Політико-етична проблема набуває статусу педагогічної – для її вирішення запропоновано спеціальну концепцію виховання вартових. Навчання в цій системі є своєрідним привілеєм, що підтверджує біологічний аристократизм. Велику увагу Платон приділяє тому, що ми називаємо моральним вихованням, а він позначив словом, буквальный переклад якого звучатиме як цнотливість, хоча за змістом до йому варто додати ще й скромність і розважливість.

У переліку наук, до яких необхідно було залучати військових, на першому місці стояв предмет, що дозволяє скласти уявлення про богів та обрядовість богослужіння. Основний спосіб передачі – казки і міфи. Чимало їх Платон вважає невідповідними з погляду морального виховання. Він пропонує своєрідну цензуру, основне призначення якої - виставити справедливість як природний рух душі, єдино можливу форму існування, зворотний бік тілесного здоров'я. Піклується Платон і про якості особистості, що мають безпосереднє відношення до культури спілкування – смішливості та поміркованості. «Однак наші юнаки не повинні бути надто смішливими. Майже завжди, коли людина дає волю сильному сміху, це тягне за собою таку ж сильну реакцію... А поміркованість хіба не потрібна нашим юнакам? - Звісно потрібна. - А помірність має не виявляється, головним чином, у тому, щоб коритися владі, а самим панувати над пристрастю до пиття, любовним насолодам та їжі» [103, с. 130]. Якості особистості, що є на погляд сучасного спостерігача скоріше естетичними, – стриманість у питві, їжі та пристрастях, для Платона є основою могутності держави, механізмом реалізації влади над його громадянами.

За поезією прямує музика. На думку Платона, музика і мелодією, і ритмом діє безпосередньо на почуття та волю, виключаючи розум як ми сказали б сьогодні, за допомогою навіювання. Які саме чуттєві аспекти варто вселяти стражам, він також чітко обумовлює. Платон пропонує виключити з музичного виховання все, що розніжує і розслабляє, а також усі духові інструменти як такі, що збуджують пристрасті й порушують душевну рівновагу.

У гімнастичному вихованні Платон дотримується традицій, вироблених у Греції, вважаючи за потрібне лише нагадати, що гімнастичне виховання має крім фізичного ще й моральний характер, а поєднання його з музичним створює гармонію, яка є метою виховання.

Одним із основних революційних аспектів платонівського виховання можна вважати жіночу освіту. Розглянувши природу статей, мислитель прийшов до висновку, що жінки-солдати цілком прийнятні, а якщо так, то й у вихованні вони мають бути порівняні з чоловіками. У пізнішому творі «Закони» Платон проводить ту саму ідею виховання гармонійно розвиненої особистості, лише адаптує її, вкладаючи ідеї ідеальної держави у реальне суспільство: «Адже справедливі слова, що правильне у всіх відносинах виховання має зробити тіла і душі якомога красивішими і хорошими» [102, с. 50].

Аристотель, подібно до свого вчителя Платона, підпорядковував педагогіку політиці. Але його освітні концепції не носять утопічного характеру і будуються, в основному, на етиці та психології. Аристотель так само вважає державу способом здійснення чесноти. Основний напрям його виховної концепції – формування здатності робити добро, а не лише утримуватися від зла, але головне – необхідно знаходити задоволення в цій позитивній діяльності. Виникнення чесноти, на думку, Аристотеля, потрібне: по-перше, природа – вроджена здатність, по-друге, навички – здатність, сформована у процесі навчання, і по-третє, наука – прагнення до добра, отримане завдяки знанням про світобудову.

Аристотель вирішує суперечку про вродженість або набутість здатності робити добро, що виникла задовго до нього, і вирішує її за допомогою виховання: «Усяке мистецтво, у тому числі й мистецтво виховання, має на меті заповнити те, чого не вистачає від природи» [7, с. 273]. Філософ обґрунтовує необхідність загального державного виховання: «Всі здібності людини, всяке практичне їхнє застосування ... потребують попереднього виховання та попереднього пристосування. Очевидно, все це необхідно для прояву діяльності у душі чесноти. А оскільки вся держава загалом має на увазі одну кінцеву мету, то, зрозуміло, для всіх громадян однакове виховання, і турбота про це виховання має бути турботою державною, а не справою приватної ініціативи. Тепер кожен піклується про виховання своїх дітей по-своєму, кожен учить їх по-своєму, як йому заманеться. Насправді ж те, що має спільний інтерес, має бути і зроблене спільно» [7, с. 274].

Але в державному вихованні Аристотель бачить ще один аспект: виховання не лише має відповідати державному ладу, але воно повинно і йому сприяти, служити його основою: «Чи хтось буде сумніватися в тому, що законодавець має поставитися з винятковою увагою до виховання молоді, тому що в тих державах, де цього немає, власне державний устрій зазнає збитків» [7, с. 274]. Аристотель обговорює проблему мети виховання: «В даний час існує розбіжність у тому, чому мають вчитися молоді люди і з метою розвитку в них чесноти, і заради досягнення найкращого життя; не з'ясована також і мета виховання - розвиток розумових здібностей чи моральних якостей» [7, с. 275]. Це питання розглядають філософи, педагоги, науковці й у наші дні, коли освітня парадигма демократичного суспільства ще повністю не сформована.

Подібно Платону Аристотель ділить виховання на дві частини - розумове і фізичне, визначаючи послідовність їх розуміння: «Зрозуміло, що в справі виховання розвиток навичок має передувати розвиткові розуму і що фізичне виховання має передувати вихованню розумовому» [7, с. 278]. Але говорячи про

предмети, покликані розвивати розум, Аристотель виокремлює естетичний компонент виховання. Формуванню естетичного почуття, на думку Аристотеля, мають служити малювання, так як воно «розвиває око при визначенні краси тілесної» [7, с. 278] і музика, що служить серед іншого і для ушляхетнення звичаїв.

Утопічність «Держави» Платона, уривчастість та незакінченість педагогічної концепції Аристотеля заважали розвитку їх педагогічних поглядів, але культура Античності мала великий вплив на педагогіку епохи Відродження, на слов'янську концепцію вільного виховання, з неї виходить ліберальна постановка питання виховання, всі теорії, що беруть за основу принцип благородства людської натури, а не її зіпсованості, вважають педагога інструментом не залякування, а збудження змагання, зараження інтересом, вплив прикладом, загалом, усе те, що потім назвуть «педагогікою співпраці».

Концепції виховання можна розглянути з кількох точок зору: фізичне та розумове, розумове та моральне, моральне та естетичне. Для нашого дослідження важливим є критерій домінування в вихованні *етичних* основ – чесноти, моральності, громадянськості та *естетичних* – відповідальних за зовнішнє у навколишньому світі та зовнішнє оформлення поведінки. Якщо з цих позицій подивитися на еволюцію виховних концепцій, то Античність можна віднести до періоду домінування етичних основ, питання естетичності поведінки точно не регламентувалися, а сама фізична краса розглядалася як складова доброчесності, тобто як частина етики. У знаменитому принципі єдності зовнішнього і внутрішнього – внутрішнє займало чільне місце. Виховання в цей період розглядалося як необхідний атрибут людини, що належить до правлячої еліти суспільства.

В епоху Середньовіччя педагогічні праці з'являлися, як і в епоху Античності, в рамках філософії, теології та художньої літератури. У цей час

відбулася зміна ідеї про всебічний розвиток особистості на перевагу ідеї аскетизму та церковної проповіді в освіті. Тому небагато з педагогічних ідей Середньовіччя знайшло своє продовження надалі. Але якщо говорити про виховання як таке, то тут Середньовіччя навпаки залишило незабутній слід. Виховні ідеї в період Середньовіччя зробили величезний внесок у культуру етикету і базувалися на естетичних цінностях, іноді навіть на шкоду етичним. Виникнення культури етикету та формалізація поведінкових норм у епоху Середньовіччя сталися завдяки появі нового суспільного стану – лицарства. Лицарі були станом, що порушив сувору стратифікацію середньовічного суспільства, і щоб довести своє право на окрему ступінь на ієрархічних сходах, лицарям необхідна була якась особливість, яка б безумовно виокремила їх із середовища тих, хто «молиться, воює і працює»: цією особливістю і стала певна культура виховання – етикет.

Про етикет Середньовіччя прийнято говорити здебільшого з негативною конотацією. Дослідниця Л.Лихачова зазначає: «У цей історичний період доблесть і чеснота полягали не в тому, щоб бути людиною моральною, гармонійною, унікальною і не схожою на інших, а навпаки, в тому, щоб відповідати жорстким зразкам, стандартам, авторитетам, підпорядковувати свою індивідуальність типовому, а особисту поведінку суворим правилам, звичаям та етикету, які ставали все більш формалізованими» [75, с. 17]. Основна думка про людину того часу визначала поняття честі, але водночас людина честі – це людина певного стану, за межі якого ці принципи не виходили. Суворе, формалізоване дворянське виховання давало представнику стану певний привілей – честь, але вона була не лише привілеєм, а й тягарем, обов'язком, для виконання якого, часом, доводилося жертвувати багатом і навіть життям. На думку П.Меріме, «...найдорожче, що є у дворянина, – це його честь, і заради того, щоб змити з неї пляму, він не повинен зупинятися ні перед чим» [85, с. 275].

Хоча честь і була основним законом етики дворянина, виховання диктувало

придворному безліч інших дрібних, формальних, але суворо обов'язкових правил. Ці закони етикету визначали поведінку, яка здавалася дивною вже в епоху Нового часу – найсуворішу оцінку їм дав А.Шопенгауер. Однак у той історичний період настільки суворе ставлення до норм вихованості було виправдано появою нового суспільного стану, який інакше не міг би з'явитися. Зайва формалізація етикету у цей історичний період призвела до девальвування етичних цінностей, що лежали у їх основі [146, с. 47]. З розвитком і розширенням лицарського стану (в історії цей процес пов'язують з розвитком міст) лицарське звання стало можливим купити, а поняття лицарської честі стало диктувати поведінку, що йде врозріз з максималізмом моральності.

Підкреслена повага до лицарської, а згодом дворянської честі диктувала певну поведінку. Ф.Кардіні зазначав: «Лицарі мало цінували людське життя, своє і особливо чуже... Зневага до чужого життя посилювалася тим, що свій історичний кодекс лицарі вважали за необхідне виконувати лише у межах своєї соціальної групи» [57, с. 24]. Законам честі слідували у спілкуванні з рівними та у спілкуванні з вищими, але якщо зазіхнув на честь дворянина той, хто належав до нижчого стану, про норми виховання забували. Так, А. Шопенгауер писав: «Якщо ж той, хто образив, не належить до тих станів, що сповідують кодекс лицарської честі, то ... можна вдатися до надійної операції, яка полягає в тому, щоб покласти його на місце, якщо знаходишся при зброї, і принаймні ще й після образи...» [146, с. 92]. Але збереження честі всередині стану також вимагало часто підставляти своє життя під удари шпаги. П.Меріме зауважував: «Записний дуеліст – це людина бездоганно світська, людина, яка б'ється, якщо хтось зачепить його плащем, якщо за чотири кроки від нього плюнуть і з будь-якого іншого настільки ж важливого приводу» [85, с.188].

Ускладненість та професіоналізація етикету створювали необхідність у письмових посібниках з правилами поведінки та спілкування. Перший відомий

трактат про поведінку був виданий ще в 1204 р. Він був написаний іспанським священиком Педро Альфонсо і називався «Дисципліна клерикаліс». Ця книга зорієнтована на духовенство. У ній викладалися правила поведінки за столом, порядок ведення бесід, прийому гостей тощо. Пізніше на основі цієї книги стали виходити посібники з етикету в Англії, Голландії та Франції. Але найбільшу популярність у придворних колах спочатку Італії, а потім і всієї Європи здобула книга сучасника та друга Рафаеля – графа Бальтасар де Кастільйоне під назвою «Царедворець», написана в 1517 р. Саме в цій книзі найповніше і точно відтворюється етикетний зразок досконалого придворного. Йому необхідна безліч якостей: вимоги пред'являються до зовнішнього вигляду, до вміння грати на музичних інструментах, танцювати, але головною виділено якість, яка вже протягом віків вважалася вершиною вихованості. Дослідниця А.Хоментовська наголошує, що «...всіх цих приємних талентів мало для царедворця, щоб заслужити загальну приязнь кавалерів і дам, якщо він не засвоїть ввічливої та витонченої манери розмовляти» [133, с. 88]. У першій половині XVII століття видається багато літератури рекомендаційного характеру: «Справжній дворянин» Дю Суе, «Путівник кавалера» Нервеза. Збірка «Квіти красномовства» витримала з 1598 по 1605 р. п'ять перевидань.

У період Середньовіччя, коли цивілізація, безумовно, просунулась уперед. Саме бажання зробити все життя людини підпорядкованим естетиці були, безумовно, прогресивними, хоча етична наповненість виховання в цей період значно постраждала. Саме в епоху Середньовіччя вперше була чітко оформлена думка про те, що виховання – це привілей, що відрізняє людину знатну від простолюдина.

У епоху Нового часу було знайдено своєрідний баланс: виховання отримало етичне наповнення – почуття власної гідності стало базою дотримання правил пристойності у спілкуванні з представниками різних, а не лише вищих верств

суспільства. Норми вихованості, залишаючись привілеями, характерною візитівкою вищих верств суспільства, стали на службу людині, збереженню її комфорту і, в той же час, зручності для навколишніх у будь-яких життєвих ситуаціях.

Становлення гуманістичної педагогіки в епоху Відродження (XIV-XVI ст.) спричинило формулювання нового для системи освіти завдання – формувати моральність вільної, незалежної у своїх думках і почуттях людини; виховувати індивідуальність, самостійність; викладати шляхом співбесіди (М.Монтень, Ф.Рабле); покласти в основу освіти наукове пізнання, моральне виховання та ціннісне ставлення до світу та себе з опорою на практичний індивідуальний досвід й почуття, бачити в освіті, вихованні, у педагогічній діяльності шлях до прогресу людства та досконалості світу (Я.А.Коменський).

Червоною ниткою проходить крізь перехідний період від середньовічної схоластики до волелюбних ідей Відродження та Нового часу педагогічна спадщина видатного чеського педагога Яна Амоса Коменського. Мислитель, педагог-практик найбільш відомий як засновник дидактики початкового навчання, але в нього було безліч ідей з навчання та виховання людей різного віку, Я. А. Коменський передбачив ідею «вільного виховання». У вісімнадцять років він написав, що на шлях педагогічної діяльності та новацій його підштовхнув такий роздум: «Мене засмучувало те, що людям (особливо моїм співгромадянам) було нудно вивчати науки» [63, с.110-111]. Надалі у працях Я. А. Коменського і особливо у його «Великій дидактиці» завжди простежується думка про те, що завдання вчителя – зробити навчання задоволенням, процес придбання знань, на його думку, мав проходити «граючи і без нудьги». Але це лише одна сторона навчально-виховного процесу: «Треба, проте, стежити за тим, щоб академії виховували лише працьовитих, чесних і здібних людей. Вони не повинні терпіти лжестудентів, які, подаючи іншим шкідливий приклад бездіяльності й розкоші,

розтрачують батьківське майно і гублять свої роки» [64, с. 461]. Саме тут треба шукати витoki педагогіки співпраці – завдання вчителя зробити школу «домом радості», що не виключає праці учня, а навіть навпаки, має на увазі саме її, а радість напевно треба розглядати як продукт спільного, співавторського пізнавального процесу.

Безпосередньо вихованню у творі Я.А.Коменського «Велика дидактика» присвячені два розділи: «Метод моралі» і «Метод навчання благочестивості». Тут з'ясовується, що навчання Коменський бачить як процес підготовчий для виховання - процесу основного: «У чому ж полягатиме справжня робота? У вивченні мудрості, яка робить нас піднесеними, мужніми та великодушними. Це саме те, на що ми вище вказували під ім'ям моральності та благочестя; лише завдяки цьому ми стаємо воістину вище тварин, ближчими до самого Бога» [63, с.228].

Я.А.Коменський так само детально підходить і до теорії виховання, як і до навчання. Він запропонував 16 правил, за допомогою яких школи стали б «майстернями людей». Педагог ратував за світське, відокремлене від церкви виховання та навчання дітей, богошанування і підготовку себе до переходу в кращий світ, що займає значне місце в його виховній теорії: «Нехай усі навчатися ревно віддаватися богошануванню як внутрішньому, так і зовнішньому, щоб внутрішнє без зовнішнього не втратило б своєї сили, а зовнішнє без внутрішнього не виродилося б у лицемірство» [64, с.241]. Богошанування, у його розумінні, прямо асоціювалося з моральністю, і, застосовуючи цю ідею до нашого часу, можна зробити висновок, що у вихованні необхідні як мінімум два компоненти: зовнішній та внутрішній, етичні основи та їхній зовнішній прояв, що безпосередньо позначається на поведінці людини. У поведінці та спілкуванні з людьми педагог також пропонує покладатися на розум вихованця: «Основою цієї (поведінки) має бути звичка вчиняти все обдумано і нічого не робити під впливом

захоплення чи пориву. Адже людина є істота розумна, отже нехай вона звикає керуватися розумом, обмірковуючи свої дії - що, чому, як ...» [64, с. 230].

У епоху Просвітництва у Європі (XVII-XVIII ст.) виховання означало здобуття знань, а ідеї, що виникають з урахуванням досвіду, здобутого у процесі мисленнєвої діяльності було названо *рефлексією* (Д.Локк). Педагогічні погляди епохи Просвітництва (Д.Дідро, К.А.Гельвецій), що продовжили гуманістичні традиції Відродження, заклали фундамент сучасної парадигми розвивального та формувального підходів до виховання особистості.

Незвичайність та суперечливість самої історичної епохи не могла не позначитися на процесах виховання. Виховні теорії Нового часу розвивалися під впливом двох суперечливих чинників: з одного боку – технологічності та утилітарності всіх сторін життя, викликаних бурхливим розвитком наук, і, зокрема, природного, технічного знання, та з іншого боку – самоцінності особистості, визнанням людини суб'єктом, а не об'єктом життєвих колізій. Виховання стало розглядатися як особливий інструментарій, що дозволяє стримувати людські почуття, недоречні у суспільстві. Такий прагматичний підхід до виховання розвинув у своєму творі «Характери або звичаї нинішнього століття» Ж. Лабрюйер: «Неввічливість не є душевною вадою, це результат кількох вад: дурного марнославства, незнання власних обов'язків, лінощів, дурості, розсіяності, презирства до інших, ревнощів» [73, с. 228].

Ж. Лабрюйер приділяв велику увагу манерам, стверджуючи, що саме вони роблять людину вихованою й лише формування гідних манер здатне утримати інших від поганої думки про людину. Про увагу, яку він приділяв вихованню, можна судити за детальним визначенням ввічливості: «Ввічливість не завжди вселяє доброту, справедливість, поблажливість і вдячність; вона дає, принаймні, зовнішню благопристойність, змушуючи людину бути такою зовні, якою вона має бути всередині. Можна визначити внутрішній дух ввічливості, але важко

встановити практичні правила. Вона дотримується звичаю та встановлених звичок, вона пов'язана з часом, місцем та особистістю, вона не однакова для обох статей та у різних громадянських станах; одного розуму ще мало для неї: їй навчаються внаслідок наслідування, в ній потрібно вдосконалитись... а щоб підтримувати себе не володіючи ввічливістю, потрібно мати видатні якості. Внутрішній дух ввічливості, здається мені, полягає в деякому роді у старанні своїми словами та манерами зробити інших задоволеними нами та самими собою» [73, с. 117]. Усвідомлення гідності особистості призвело до необхідності приділяти більше уваги громадянському вихованню. Дж.Локк переконував: «Навчіть джентльмена панувати над своїми нахилами і підкоряти свої потяги розуму. Якщо це досягнуто і завдяки постійній практиці увійшло у звичку, то найважча частина завдання виконана» [77, с.142].

Це завдання виховання, в оцінці Дж. Локка, що відображало механістичний підхід до виховання – як до технології прийнятної в суспільстві поведінки, а мета виховного процесу: «Не швидка розв'язність або дрібні життєві хитрощі, а чеснота ... є високою і важко досяжною метою виховання ...» [77, с.112]. І в той же час Дж. Локк оцінював і зовнішні прояви вихованості, технологія була покликана забезпечити гармонію між внутрішнім і зовнішнім: «Витончена манера і форма у всьому — ось що прикрашає людину і робить її привабливою. Найчастіше манера діяти має більше значення, ніж сама дія, і від неї залежить викликане останньою задоволення або невдоволення... Якщо душа людини, яка перебуває у суспільстві, поглинута тим, щоб неспокійно стежити за кожною дрібницею у своїй поведінці, то замість того, щоб благотворно діяти на її душу, поведінка стає вимушеною, незручною і позбавленою будь-якої грації» [77, с.129-130]. У даному випадку другим завданням виховання можна вважати плекання естетичності поведінки людини і одночасно її природності. Природність тут варто розцінювати як етичну наповненість виховання – моральні заповіді мали зробити манеру поведінки

природнім продовженням особистості. На думку педагога, «...Всяке удавання, звідки б воно не народжувалося, завжди неприємне... Відсутність будь-якої світської якості або вада в наших манерах часто не помічаються. Але всяка неприродність нашої поведінки висвітлює наші недоліки і завжди приваблює чужу увагу, підкреслюючи в нас відсутність здорового глузду чи щирості» [77, с.104-105]. Як способи формування належної поведінки, Дж. Локк вбачав методи прикладу і заохочення: «манерам... краще навчати методом прикладу, а не шляхом правил; у цьому випадку діти, якщо відкинути від них погану компанію, будуть пишатися тим, що вони вміють триматися так само добре, як і інші, переконуючись у тому, що їх хвалять і схвалюють...» [77, с.106].

Найбільшу популярність здобула розвинена в цей період Ж. Ж. Руссо виховна теорія «добре спрямованої свободи». Свої освітні та виховні погляди він виклав у книзі «Еміль, або Про виховання», основна ідея якої зводиться до вільного вибору дитини в процесі навчання і виховання. На думку Ж. Ж. Руссо, дитина може сама вибрати щось цікаве для себе і цим займатися. Виховна теорія Ж. Ж. Руссо заснована на ідеї про мету виховання: «Воно не в тому, щоб вчити істині та добру, але в тому, щоб захищати серце від вад, а розум від помилок» [114, с. 60]. У деталях теорія «природного виховання», на перший погляд, є досить суперечливою та утопічною. Визнаючи, що «виховання... є нічим іншим, як звичкою» [114, с.3], Ж. Ж Руссо одночасно стверджує, що: «... нічого не можна вимагати від дітей заради послуху... не можна вчити їх нічому такому, в чому вони не бачили б безпосередніх результатів для свого задоволення або для своєї користі...» [114, с. 91]. Проте, тут йдеться лише про складну і тяжку працю наставника – розбудити самостійне вільне бажання освоювати навчання та норми вихованості. Автор пропонує дитині довірити процес самовиховання, бо навіть позитивне виховання уявлялося йому насильством над особистістю дитини.

Ж. Ж. Руссо, розглянувши історію виховання, відкидає державне виховання

та наполягає на «сімейному чи природному вихованні» [114, с. 5]. Філософ розглядає виховання у контексті свого часу, вважаючи його привілеєм багатих, що дозволяє їм підготуватися до різних життєвих колізій. Бідні люди, на його думку, не потребують виховання, тому що у них не буде нагоди його виявити, а, отже, їм потрібне для життя лише ремесло.

Популярність питань виховання в епоху Нового часу сприяла тому, що так звані «листи про виховання» набули статусу літературного жанру. Твір Ф. Честерфілда «Листи до сина» – це детальна інструкція, що відображає найтонші відтінки культури спілкування: «Мабуть, ніщо не набувається так важко і ніщо настільки не важливе, як хороші манери, які нічого не мають спільного ні з натягнутою церемонністю, ні з нахабною розв'язністю, ні з безглуздою сором'язливістю. Деяка частка стриманості завжди буває потрібна, так само, як абсолютно необхідна відома міра твердості, зовні ж людині завжди належить бути скромною: знання світського життя і твої власні спостереження мають підказати тобі, – і вони самі лише можуть це зробити, – скільки потрібно того, іншого чи третього» [136, с.152]. Незважаючи на те величезне місце, яке відводить Ф.Честерфілд звичці, навичці у формуванні вихованості, його рекомендації досить детальні та в залежності від віку дитини поширюються на різні сфери життя.

У тринадцять років він пояснює сину важливість культури мови: «Коли людина говорить чітко і приємно, вона набагато більшого може досягти і мені доводилося чути чимало змістовних промов, які люди залишали поза увагою через те, що у того, хто вимовляв їх, була неприємна манера говорити, і не менше промов порожніх, яким, однак, люди аплодували лише тому, що їх було приємно слухати... Слова дано нам для того, щоб ми могли висловлювати наші думки, і до крайності безглуздо вимовляти їх так, що або люди взагалі не зможуть їх зрозуміти, або у них пропаде будь-яке бажання вникати у сенс. Говорю тобі прямо і абсолютно щиро, що буду судити про твої здібності з того, чи буде приємною чи

ні твоя мова» [136, с.54-55].

Ф.Честерфілд віддає належне і вимогам епохи – вимоги ввічливості з представниками різних станів: «Чоловік вихований вміє говорити з нижчими без зарозумілості, а з вищими – шанобливо і невимушено. Розмовляючи з королями, залишається спокійним; вміє пожартувати з дамами, що належать до найвищої знаті, невимушено, весело, але водночас і шанобливо. З тими ж, хто рівний йому за становищем, незалежно від того, знайомий він з ними чи ні, говорить про речі, які цікавлять усіх і всім доступні, не дозволяючи собі, однак, бути надто легковажним, анітрохи не хвилюючись і не роблячи ніяких незручних рухів. І треба сказати, що ось така невимушеність завжди справляє найвигідніше враження» [136, с.56-57].

Ф. Честерфілд стверджував, що людина представляє собою те, що зробило з неї виховання в період від п'ятнадцяти до двадцять п'яти, тому і тональність і серйозність його міркувань змінюється зі зростанням дитини. У вісімнадцять років лорд Ф.Честерфілд пояснює синові більш тонкі грані вихованості: «Я переконаний, що в тебе добре серце, здоровий глузд і що пізнання твої великі. Що ж тобі залишається ще зробити? Нічого, тільки прикрасити ці якості такими ось привабливими до себе манерами, м'якістю і ввічливістю, які вселяють любов до тебе ... Це аж ніяк не означає, що я збираюся рекомендувати тобі нудну м'якість ввічливих дурнів. Ні, вмій відстоювати свою думку, заперечуй проти думок інших, якщо вони не правильні, але щоб вигляд твій, манери, вирази, тон були м'якими й чемними, і щоб це робилося саме собою, звісно, а не навмисне» [136, с.142-143].

Ф. Честерфілд відобразив у своїх настановах своєрідність епохи Нового часу: поєднання механістичності й прагматизму – виховання як інструменту у досягненні мети і як інструменту у формуванні гідності людини в суспільстві.

В епоху Нового часу вихованню надавалося величезне значення, воно стало розглядатися як всеосяжне явище, що включає різні складові: етична наповненість

виховання і естетична привабливість вихованості - набули рівноваги, виховання продовжувало залишатися привілеєм, візитівкою, що відрізняє одну людину від іншої: того, хто хотів чи не хотів працювати над собою.

Європейські виховні системи суттєво вплинули на розвиток освіти і культури в Україні XVI–XVII ст. (братські школи, колегіуми при церквах і монастирях). Братські школи – українські національні навчальні заклади, які створювали національно-релігійні та громадські організації – братства. Такі школи існували у Львові, Перемишлі, Галичі, Рогатині, Стрию, Миколаєві, Києві, Вінниці, Кам'янці-Подільському, Луцьку та інших містах. Українські виховні традиції, культура та мистецтво розквітли в Київській Колегії, Острозькій академії, в Києво-Могилянській академії – знаних навчальних закладах XVI – XIX століття. В основу діяльності цих навчальних закладів було покладено традиційне для середньовічної Європи, однак цілком незвичне для українського шкільництва, вивчення семи вільних наук (граматики, риторики, діалектики, арифметики, геометрії, музики, астрономії), а також вищих наук: філософії, богослів'я, медицини. Спудеї опановували іноземні мови: слов'янську, польську, давньоєврейську, грецьку, латинську. Унікальність та оригінальність системи освіти виявилися й у тому, що тут уперше поєдналися два типи культур: візантійська і західноєвропейська, закладалися основи системи українського національного виховання, що спиралися на синтез вітчизняних та західноєвропейських традицій.

Гуманістичну сутність народної музичної творчості пропагували своїми поглядами Г.Сковорода: «Не красна долготою, но красна добротою, как песнь, так и жизнь» [117, с.84], а також Л.Баранович, Л.Зизаній, Ф.Прокопович, П.Русин.

В історії вітчизняної філософсько-педагогічної думки інтерес у філософів, педагогів та психологів викликали ідеї про розвиток особистості та її здібностей як складових навчання та виховання (Г.Песталоцці). Це означало поворот від

натуралістичного підходу Я.А.Коменського до *діяльнісного*: принцип *природовідповідності* (розвитку задатків людини) доповнювався принципом *культуровідповідності* (Ф.А.Дистервег), оскільки умови реалізації задатків індивіда виробляються культурою і надаються суспільством.

Серед представників теорії та практики вільного виховання у зарубіжній педагогіці (XIX-XX ст.) важлива роль належить М.Монтессорі, О.Декролі, Дж.Дьюї та їхнім ідеям щодо «нового виховання» вони відстоювали ідеї саморозвитку, непридушення активності, необхідності врахування в діяльності інтересів дітей, що виводять на вільну творчість як вчителя, так і учнів; про створення умов, які відповідають потребам учнів, що сприяють самовихованню та самоосвіті (за допомогою спеціально розробленого дидактичного матеріалу) на усвідомлюваному та неусвідомлюваному рівнях освоєння знань; про розвиток відчуттів, образного та абстрактного мислення й мови, а також навичок соціальної поведінки.

Своєрідна рівновага етичної наповненості та естетичного оформлення вихованості збереглися і в наступні епохи, проте значним явищем у західній культурі XX століття стала концепція культури спілкування Дейла Карнегі. Система спілкування Д. Карнегі передбачала ряд практичних кроків, які повинні були дозволити будь-якій людині навчитися виступати публічно, грамотно і переконливо формулювати свою думку, вміти справляти бажане враження. Він сприймав культуру спілкування як: «... досягнення, якого прагне майже кожна освічена людина» [58, с.7]. У Д.Карнегі простежується більша увага до зовнішніх аспектів спілкування, але багато його рекомендацій по культурі мови, виробленню впевненості в собі, атрибуції, складання проєкту та виголошенню публічних промов важливі для нас і сьогодні.

Книга Поля Л. Сопера «Основи мистецтва мовлення», що також відображає загальну тенденцію, яка отримала відображення в зарубіжній літературі XX

століття як спроба пов'язати культуру спілкування з психологічними її основами. П.Л.Сопер розглядає риторику як основу спілкування та поведінки. У книзі «запропоновані вправи для покращення звучання голосу, вимови, артикуляції; дається уявлення про грамотність мови, основи конспектування та планування публічного виступу; рекомендації про те, як не боятися публічного вступу, розвинути впевненість у собі» [121, с.160-196].

Книга А.Піза «Мова рухів тіла» цілком присвячена культурі невербальних сигналів, їх інтерпретації, можливості їх використання в різних ситуаціях спілкування, як ділового, так і міжособистісного. Автор стверджує, що його «книга прагне дати читачеві більш глибоке уявлення про те, як проходить комунікація між людьми для того, щоб кожен міг краще розуміти інших, отже й себе» [101, с. 9].

В історії вітчизняної філософсько-педагогічної думки на зламі ХІХ-ХХ ст. значне місце займають педагогічні вчення про навчання та виховання за зразком та через спілкування, звільнення творчих сил, пошук та дослідження на рівні вільної творчості. Видатні українські митці, філософи, педагоги: Г.Сковорода, Т.Шевченко, І.Франко, Л.Українка, Б.Грінченко, К.Ушинський, П.Юркевич, М.Максимович, М.Коцюбинський плекали такі провідні принципи виховання, як гуманізм, зв'язок виховання з життям, повага до особистості, поєднання виховних впливів з розвитком ініціативності та самостійності вихованців. Епоха Просвітництва в Україні (ХІХ-ХХ ст.) принесла із собою:

1) втілені в літературних працях видатних літераторів, композиторів, акторів, митців високоморальні ідеї гармонійного розвитку особистості, духовності, етики та естетики, проголошення гуманізму як головної людської цінності за свідомістю та переконанням. Історичний шлях розвитку української мистецької педагогіки плідно торували видатні композитори (М.Леонтович, К.Стеценко, О.Кошиць, М.Лисенко, Я.Степовий, С.Воробкевич, В.Верховинець,

П.Козицький), талановиті артисти, музиканти-виконавці (М.Кропивницький, М.Старицький, О.Мишуга, С.Крушельницька, М.Садовський, М.Заньковецька, Г.Юра);

2) найважливіші цінності духовно-моральної педагогіки М.Пирогова (натхнення, здатність до самоповаги та самовдосконалення у прагненні досягти у спілкуванні розуміння інших людей, у тому числі, як основи освіти та професійного вдосконалення педагогів);

3) формування витоків педагогічної антропології з ідеєю народності, дидактичним та розвивальним характером принципів, методів і прийомів початкового навчання (К.Ушинський);

4) положення з теорії освіти як теорії життя: вчитель передає знання учневі у відносинах рівності (Я.Мамонтов);

5) формулювання принципу самоцінності кожної особистості та властивій людині здатності до творчості (С.Русова);

6) розвиток теорії колективу (А.Макаренко);

7) майстерність виховання людяності та самовиховання; співпраця, творча праця у процесі навчання та моральна свобода, можливість вибору вчинку та поведінки, прийняття відповідальності за свій вибір – особистісно зорієнтована педагогіка (В.Сухомлинський) тощо.

Підсумовуючи короткий ретроспективний огляд філософсько-педагогічних ідей та концептуальних положень з античних часів до сьогодення, варто зазначити, що сьогодні вкрай загострюється проблема переходу до нового наповнення змісту професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у системі неперервної освіти, де органічно зливалися б духовність і раціональність, забезпечувався б індивідуалізований підхід до професійного становлення майбутнього фахівця і, в той же час, її науково-теоретичне ставлення до світу, прагнення пізнати світ і себе в ньому.

1.2. Формування кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в діалозі культур освітнього середовища крізь призму методології

Зміни у геополітичних та економічних світових процесах за останнє десятиліття викликали перетворення у різних соціальних сферах, у тому числі в системі неперервної педагогічної освіти. Інтернаціоналізація всіх сфер життя, розширення міжнародних контактів та співробітництва, політика інтеграції України та Китаю у світове співтовариство ставить перед вищою школою завдання реалізації ідеї кроскультуралізму, мультилінгвізму, тобто організації освіти такого рівня, при якому студенти володіють кроскультурною компетентністю, а також мають можливість вивчати не одну, а дві або навіть кілька іноземних мов.

Формування ідеальних параметрів професійного становлення майбутнього вчителя музичного мистецтва відбувається на концептуально-методичних засадах, що утворюються відповідно до світоглядних ідей гуманізації, гуманітаризації, системної цілісності, демократизації, відкритості, діалогічності, континуальності, різноманітність змісту і технологій безперервної педагогічної освіти, втілених у музично-педагогічній дійсності постдипломною освітою та методичним арсеналом її культурологічного супроводу.

Теоретично культура розглядається як специфічна характеристика суспільства, яка виражає досягнутий людством рівень історичного розвитку, що визначається ставленням людини до природи та суспільства. Існує розуміння культури як творчої діяльності людини і людського суспільства в цілому, всіх сферах буття. Також культуру визначають як сукупність матеріальних і духовних цінностей, характеристику рівня розвитку суспільства та конкретної людини, творчу діяльність зі створення, збереження, освоєння та передачі цінностей. У

нашому розгляді культура – це стійка характеристика особистості, що об’єднує світоглядний та аксіологічний її компонент та визначає ставлення людини до навколишнього світу.

Питання взаємообумовленості культури та освіти вже висвітлювались у першому параграфі нашого дослідження. Підкреслимо, що саме крізь призму культури розглядаємо сутність мистецько-освітніх завдань нашого дослідження: формування кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, їхнього духовного світу, художніх орієнтацій. У визначенні В.Конєва: «культура – це накопичений людиною досвід діяльності, необхідний відтворення цієї діяльності шляхом формування (освіти) людини» [65, с.48]. При цьому суттєвий інтерес для соціологів, педагогів, психологів та лінгвістів представляє новий тип культури, орієнтований на гідність особистості [8].

Висловлюючи своє ставлення до цього нового типу культури та сучасного стану освіти, І. Зимня зазначає: «Очевидно, що культура вимагає нової парадигми освіти – освіти, зорієнтованої на виховання почуття власної гідності людини, почуття свободи професійної та загальноосвітньої (загальнокультурної) компетентності. Це вимагає докорінної зміни змісту та організаційних форм усієї освітньої системи... Відповідно, освіта, будучи по суті самоосвітою, що керується ззовні, тобто, побудовою образу «Я» за образом культури та її відтворення, може розглядатися у трьох взаємопов'язаних планах: як освітня система, як освітній процес, як індивідуальний чи колективний (сукупний) результат цього процесу, коли мають на увазі «сучасну освіту молоді» або освіту конкретні людини, її освіченість» [22; 51].

Кроскультурна компетентність фахівців стає дієвим чинником соціально-економічного, науково-технічного та загальнокультурного прогресу суспільства. Уперше поняття кроскультурної інтеракції було введено в науковий обіг лінгвістом американського походження Е. Холлом. У книзі «За межами культури»

[156]. Науковець Е.Холл наголошує на деяких параметрах міжкультурної комунікації – вимірах культури, які пов'язують соціальні суспільства і нації, а також визначають специфічність культури. Термін «міжкультурна комунікація» позначає обмін інформацією, який здійснюється носіями різних культур, ці комуніканти є носіями різних культур, що значно впливає на їхню комунікацію й деякою мірою визначає її хід [28].

Біля витоків порівняльно-історичного методу, що ствердився в гуманітарних науках в першій половині XIX ст., були В. фон Гумбольдт, Ф.Шеллінг, М.Мюллер, В. Веселовський, В.Пропп та ін. Цей метод дозволив почати цілеспрямоване й систематичне вивчення культур. Проблему особистісних особливостей суб'єктів кроскультурних взаємодій розробляли М. Беннет, Р.Стагнер, А. Річ і Д.Мацумото. На думку авторів, для особистості, чия ідентичність є поєднанням різних життєвих моделей, це та особистість, яка розбирається у множинності реальностей, уособлює процес самоверифікації, заснований на визнанні як універсальності людського існування, так і відмінності культурних форм. Зазначено, що з'являється новий тип особистості, що як інтелектуально, так і емоційно визнає, приймає, узаконює й цінує відмінності, які існують між людьми різних культур.

Особливо варто зазначити появу нового типу толерантності, як однієї із якостей особистості, на якій наголошує дослідниця А. Солодка, – *міжкультурної толерантності*. Ця риса особистості, що включає в себе знання про людські цінності, їх прийняття, що спонукає мотивацію до позитивної взаємодії з інокультурними представниками є системоутворюючим критерієм готовності до кроскультурної взаємодії. Розглянутий авторкою феномен можна вважати «цілісним особистісним утворенням, що виражає внутрішній план відносин учасника взаємодії до представників іншої культури, а також, що включає практичні поведінкові дії, які виражають дієвість і дійсну життєвість даного

соціокультурного імперативу» [120, с. 38-43].

Одне з найважливіших завдань професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва полягає в оволодінні міжкультурним спілкуванням, у процесі якого здійснюється становлення особистості студента, досягнення достатнього рівня його кроскультурної компетентності, що має стати основою для формування та розвитку професійної компетентності майбутнього фахівця. Зазначимо, що методологія певної науки зазвичай конкретизує філософський і загальнонауковий рівень пізнання стосовно специфіки принципів і підходів галузевого пізнання та нормативно спрямовує технологічний.

Поняття «підхід» найчастіше трактується вченими як «кут зору, з позиції якого розглядається об'єкт; принцип або сукупність принципів, які визначають мету і зміст діяльності; спосіб перетворення дійсності» [79]. За Е.Юдіним, стало досить поширеним поняття: «Методологічний підхід можна розуміти як принципову методологічну орієнтацію дослідження, як думку, за якою розглядається об'єкт вивчення (спосіб визначення об'єкта), як поняття чи принцип, що скеровує загальну стратегію дослідження» [149, с. 69]. У нашому дослідженні ми розглядаємо методологічні підходи як метапринципи, на яких ґрунтується концепція формування кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у системі неперервної освіти. При цьому ми спираємося на висновки О. Отич про те, що «методологічні підходи дозволяють не лише проаналізувати й описати досліджуваний процес, виявивши певний аспект розуміння сутності досліджуваних освітніх явищ, але й передбачити можливі варіанти його розвитку, ідентифікувати феномени освіти, використовуючи інформаційні модулі, що становлять її змістове ядро й визначають наукові та світоглядні орієнтири її реалізації» [96].

З позицій розгляду об'єкта вивчення сенс поняття «*особистісно-діяльнісний підхід*» до навчання, на думку Р.Мільруда, полягає у переміщенні акценту на

більш перспективний напрям організації навчання з тенденцією його розвитку – «наблизити процес навчання до діяльності людини» за методами, завданнями, змістом, засобами, принципами, прийомами, режимом, модусом (психологічними особливостями засвоєння), системою та моделлю навчальної роботи. При діяльнісному підході у навчальному процесі виникають значущі для студентів завдання, важливі мотиви, домінують індивідуальні смисли. Науковець вважає, що «Сьогодні актуальнішим є пошук оптимального співвідношення між репродуктивним і творчим підходами до діяльності студентів у рамках сучасного дидактичного спрямування – творчо зорієнтованого навчання «resource based teaching» [87, с. 14-18].

Основи *особистісно-діяльнісного* підходу були закладені в працях Л.Виготського, О.Леонт'єва, С.Рубінштейна, Б.Ананьєва. При даному підході особистість студента розглядалася як суб'єкт діяльності. Особистість, формуючись у діяльності та у спілкуванні з іншими людьми, визначає характер цієї діяльності.

З результатів багаторічних досліджень І.Беха, А.Маркової, А.Орлова І.Якиманської та інших виявляється необхідність не лише врахування, але й спеціальної організації в процесі навчання низки індивідуально-психологічних характеристик студентів: вмотивованості, здатностей адаптації, комунікативності, рівня домагань, самооцінки тощо. І.Зимня виділяє низку позитивних характеристик особистісно-діяльнісного підходу у цьому контексті [51]. *Особистісно-діяльнісний* підхід при організації суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії, по-перше, забезпечує створення умов для особистісної самореалізації студента і його особистісного зростання; по-друге, формує активність студента, його готовність до навчально-пізнавальної діяльності, вирішення проблемних завдань за допомогою партнерських, довірливих відносин із педагогом; по-третє, гармонізує єдність зовнішніх – мотивів досягнення та внутрішніх – пізнавальних

мотивів; по-четверте, означає прийняття навчальної задачі та задоволення від її вирішення у співпраці з іншими учнями. Це є основою розвитку не лише компетентності та почуття колективізму як компонентів власної гідності (англ. self-esteem), а й значною мірою і почуття впевненості у собі як передумови до самореалізації чи самоактуалізації.

Зміст освіти далеко не єдиний чинник у процесі гуманізації освіти. У будь-якому освітньому закладі він повинен мати саме гуманістичну спрямованість, тобто бути орієнтованим на студента, на його розвиток, становлення як особистості, індивідуальності та суб'єкта діяльності [2; 3; 11; 70]. У цьому сенсі освітньо-виховні завдання вищої школи полягають у забезпеченні становлення багатств внутрішнього світу особистості, у формуванні вектора освіти та саморозвитку особистості (Є.Бондаревська, О.Полякова).

Формування кроскультурної компетентності студентів в руслі *особистісно-діяльнісного* підходу через освоєння досвіду квазіпрофесійної діяльності забезпечують не лише усвідомлення явищ своєї та іншої реальності у спільності та відмінностях, а й формування уявлень про досягнення національних культур (власної та іншої) у процесі розвитку загальнолюдської культури, про роль рідної мови і культури та її відображення у дзеркалі культури іншого народу. Ціннісно-сміслова спрямованість такого змісту виражена в ідеях гуманізації й гуманітаризації, демократизації та культуровідповідності освіти. Гуманізація, визначаючи «олюднення» всіх обставин навчання, виховання та розвитку особистості, передбачає представленість у змісті освіти не лише досвіду наук, а й досвіду інших способів пізнання світу, досвіду «бути особистістю» [74, 110, 111].

Формування кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у системі неперервної освіти передбачає «входження» студентів у світ культури, осмислення сутності мистецтва як соціокультурного феномену та надбання культурно-історичного розвитку людства. Такі орієнтири забезпечує

культурологічний підхід. Не менш важливим вектором цього підходу щодо нашого дослідження є спрямування професійної підготовки майбутніх фахівців на самопізнання себе як суб'єкта культури, носія і продовжувача національних культурних традицій. *Культурологічний* підхід дозволяє розглядати явища культури у зв'язку з різними аспектами соціуму як сукупність культурних компонентів, а також передбачає створення умов реалізації сутнісних, творчих сил особистості у культурі та дає можливість побачити культуру спілкування як механізм збереження та передачі соціального досвіду.

Зазначимо, що культурологічний підхід є базовим у сучасній мистецькій освіті, визначає головним її завданням – виховання людини Культури, національно свідомої, вільної, з почуттям власної гідності, гуманної й духовної, готової до взаємного співробітництва, особистості з високими моральними якостями, яка пізнає і творить культуру, має здатність до зберігання й захисту культурної спадщини та інтеграції в світову культуру (Л.Василенко, Н.Гуральник, А.Зайцева, А.Козир, Л.Масол, О.Отич, Г.Падалка, Л.Паньків, О.Рудницька, Т.Стратан-Артишкова, О.Хижна, В.Черкасов, О.Щолокова, Б.Юсов та ін.).

Період сьогодення – це перехід від індустріального суспільства ХХ століття до постіндустріального або інформаційного суспільства та інформаційного простору третього тисячоліття. Розвиток і функціонування освіти обумовлено всіма чинниками та умовами існування суспільства: економічними, політичними, соціальними, культурними та іншими. При цьому зв'язок освіти та культури є найтіснішим [41; 51; 110]. На думку О.Щолокової, «культурологічний підхід дозволяє поглибити художньо-педагогічну інтерпретацію творів мистецтва і розробити цілісну систему художніх знань, обумовлених онтологічною, ціннісною, евристичною, просвітницькою і комунікативною функціями мистецтва» [148, с. 13].

Серед китайських учених різним аспектам мистецької освіти в Китаї крізь

призму культурологічного підходу присвятили свої праці Лі Чуцай, Лю Сян-ю, Сю Хайлінь, Сяо Чаожань, Хо Іпін, Гу Іннь, Чжан Сянь, Чжан Юань.

У якості пріоритетів сучасної культурної та освітньої політики КНР у галузі мистецької освіти сучасні китайські дослідники наголошують на важливості: вивчення, збереження і розвитку самобутніх культурних традицій кожного з народів; використання музичного фольклору як засобу духовно-морального виховання сучасної молоді; підготовки висококваліфікованих фахівців в галузі культури; залучення новітніх інформаційно-комунікаційних технологій; розробка нормативних документів, на основі яких в даний час створюється система професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

У сучасних умовах *діалогічний підхід* до освітнього процесу стає найважливішою характеристикою нового педагогічного мислення. Його головна мета - людина, яка пізнає і творить культуру шляхом діалогічного спілкування, обміну сенсами, створення продуктів - результатів індивідуальної та колективної творчості. Водночас гуманітаризація змісту мистецької освіти спрямована на «олюднення» самого знання, яке має бути особистісно значущим для вчителя музичного мистецтва, що торкається сфери людських переживань, гуманістичних цінностей. Спроба об'єднання проблематики філософських, педагогічних та психологічних досліджень про сутність та форми навчання й виховання в нерозривне ціле – навчально-виховний процес (за період близько двох з половиною тисячоліть розвитку цивілізації) допомагає окреслити на сучасному етапі нагальні проблеми та підходи до визначення психолого-педагогічних основ формування компетентної особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва - випускника вищої школи у мультикультурному освітньому просторі з гуманістичних позицій, а саме: навчання у формі діалогу; опора на рідну мову, наукові знання, усвідомлювані та несвідомі психічні процеси, образне та абстрактне мислення, емоції та почуття, практичне опитування спілкування,

інтереси та вчинки, співробітництво; розвиток, саморозвиток, самоосвіта, самопізнання та вдосконалення творчих здібностей, духовності та моральних якостей особистості; виховання та самовиховання людяності, ціннісного ставлення до світу та до себе, індивідуальності, навичок соціальної поведінки, самостійності та свободи творчості [74; 112].

Аксіологічний підхід розкриває зміст культури, визначає її як систему цінностей.

Системний підхід дозволяє розглянути об'єкт у його цілісності. Особлива увага приділяється зв'язкам та відносинам між елементами системи.

Вживання поняття «середовище» (інформаційне, культурне, етнічне, освітнє, виховне, аксіологічне, педагогічне, комунікативне тощо) у межах конкретної предметної галузі широко поширилося у сучасній політичній та освітній літературі [17; 29; 55; 92; 115; 116]. Незважаючи на відмінність визначень означених видів середовища їх об'єднує те, «...що системотворчим компонентом цього середовища вважаються відносин, в яких викладач залучає студентів, організуючи їх діяльність і спілкування» [29, с.39]. Результатом педагогічної діяльності є створена педагогом система відносин (пізнавальних, праксеологічних, етичних, аксіологічних та інших), де цінності виконують орієнтувальну функцію при визначенні мети як результату діяльності, що передбачається.

На думку Л.Вершиніної, сутність і зміст аксіологічно зорієнтованого середовища варто визначати, виходячи з сенсу терміну «ціннісний», який в першу чергу означає «той, що відноситься до цінності». Аксіологічно зорієнтоване середовище ЗВО створюється у процесі духовно-практичного освоєння світу. Цінність, «вплетена в тканину» соціальної та педагогічної дійсності, створює навколо неї цілком певний культурний контекст. У цілеспрямованості та доцільності формування й розвитку ціннісних орієнтацій студентів до світу і до

людей саме й полягає сутність аксіологічного зорієнтованого освітнього середовища» [29, с. 47].

За допомогою аксіологічно зорієнтованого освітнього середовища ЗВО створюються умови для прискореної розробки науково-методичного забезпечення та підвищення якості підготовки фахівців у системі неперервної освіти. Це дозволяє по-новому розглянути категорію якості мистецької освіти [22; 69]. Освітні системи за останні роки все більше реалізуються в просторі від контактного типу до дистанційного навчання і самонавчання, при якому основну роль відіграють цифрові технології. Проте основним завданням освіти залишається розвиток та саморозвиток людини як особистості в єдності навчання та виховання, що сприяє її становленню та творчій самореалізації. Тенденції зміни загальної ситуації в освіті наприкінці ХХ століття у напрямках демократизації, гуманізації та децентралізації збігаються із загальними засадами її реформування у світі. Серед них: *індивідуалізація: і демократизація, загальнопланетарний глобалізм і гуманізація освіти; культурознавча соціологізація та екологізація змісту навчання; міждисциплінарна інтеграція та технології освіти; орієнтація на неперервність освіти, її розвивальні та суспільні функції, що є основою для розвитку, активності, ініціативи та творчості студентів та викладачів вищої школи.* Тенденції змін в освітньому середовищі ЗВО відображають загальні напрями змін у світі й, навпаки, – ці напрями відображають тенденції, що складаються в системі неперервної освіти.

Розглянувши динаміку проблем та тенденцій удосконалення системи освіти, перейдемо до аналізу адекватних підходів до формування кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у вищій школі з сучасних позицій та з урахуванням гуманістичних ідей особистісно-діяльнісної педагогіки.

У наші дні на авансцену вирішення освітніх завдань у професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва науковцями, педагогами і вчителями-практиками виводиться *компетентнісний підхід* (від лат. *competens* – відповідний, знаючий), який основний акцент робить на формуванні у студентів здатності практично діяти, творчо мислити, вміти застосовувати набуті знання і досвід у різних життєвих ситуаціях.

Презентованість компетентнісного підходу у нормативно-правових і концептуальних документах (Закон України «Про освіту», Концепція Нової української школи та ін.), у наукових розвідках вітчизняних і зарубіжних вчених (Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Глузман, Л. Гриневич, В. Луговий, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, Г. Селевко, В. Серіков, Л. Сохань, Дж. Равен, Л. Хоружа та ін.) свідчить про значущість його впровадження в навчальну практику.

У Концепції Нової української школи проголошено стратегію реалізації нового змісту освіти, заснованого на формуванні 10 компетентностей учнів, потрібних для їх успішної самореалізації в суспільстві: спілкування державною (і рідною у разі відмінності) та іноземними мовами; уміння вчитися впродовж життя; математична грамотність; природничі науки і цифрові технології; обізнаність та самовираження у сфері культури; екологічна грамотність і здорове життя; соціальність і громадянськість [90]. Зазначений документ пропонує трактувати «компетентність» як «динамічну комбінацію знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [90].

Для формування ключових компетентностей учнів у Концепції визначено наскрізні вміння: критично мислити, висловлювати свою думку, логічно обґрунтовувати свою позицію, виявляти ініціативу і творчість, вирішувати

проблеми, приймати рішення, конструктивно керувати своїми емоціями, застосовувати емоційний інтелект, уміннями співпрацювати в команді [90].

У контексті нашого дослідження особливої значущості має «обізнаність та самовираження учня у сфері культури» [90]. Саме ця компетентність, визначена однією з ключових у Концепції НУШ, є основою формування кроскультурної компетентності студентів. Вона характеризується «здатністю розуміти твори мистецтва, формувати власні мистецькі смаки, самостійно виражати ідеї, досвід та почуття за допомогою мистецтва» [90]. Також ця компетентність передбачає «глибоке розуміння власної національної ідентичності як підґрунтя відкритого ставлення та поваги до розмаїття культурного вираження інших» [90].

Означені характеристики розкривають необхідність формування кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва компетентність, зумовлюючи компетентнісний підхід важливим методологічним підґрунтям нашого дослідження. Аксіологічна сутність діалогу культур як методологічний принцип удосконалення системи вищої освіти становить середовище розвитку аксіологічного потенціалу особистості студента, що саморозвивається. При цьому визначальну роль відіграє мова як інструмент пізнання в діалозі культур. До теперішнього часу склалося ціле спрямування - педагогічна аксіологія, головним завданням якої є перетворення знань на переконання, їх опосередкування установками та цінними орієнтаціями. При цьому діалог культур виступає як основний принцип організації освітнього процесу у ЗВО. Тим самим забезпечується присвоєння особистістю студента ціннісних сенсів культури. Діалог культур інтенсифікує процес розвитку аксіологічного потенціалу особистості студента. У межах аксіологічного поля (середовища, пізнання) відбувається перетворення аксіологічного потенціалу особистості. Динаміка цього процесу проходить через ряд етапів, головним з яких

є етап входження особистості у світ діалогу культур за допомогою навчально-пізнавальної діяльності, через аксіологізацію, побудову життєвої перспективи.

Основу справді демократичного суспільства та тенденцій його руху до нового, вищого якісного гуманітарно-технічного стану становить духовно-багата особистість майбутнього фахівця. Саме через освіту можна розвинути духовну досконалість, сформувати культуру та кроскультурну компетентність на рівні творчої самореалізації особистості студента. На наш погляд, студент має не лише знати, цінувати та спиратися на рідну культуру, а й вивчати та розуміти, визнавати та пізнавати своєрідність інших культур у процесі етнічних контактів, у так званому «діалозі культур». Студенти відносяться вибірково до освоєння аксіологічних реалій етносів, що пояснюється ступенем включеності емоційної культури в духовний зміст особистості.

Існує багато різних культурних форм, але можна вділити чотири їх основні типи: екстенсивні форми (форми демонстрації), імперативні форми (форми розпорядження), аксіологічні форми (ціннісні форми) та форми-принципи, які передають культурні значення в самій культурно-абстрактній формі. Поняття "цінність" є центральним в аксіології (теорії цінностей). Для нашого дослідження особливий інтерес представляють аксіологічні форми: вони перетворюють культурні значення змісту в цінності, а ті вже не диктують якусь поведінку, а вказують напрям до вибору, який має зробити сам студент, бо цінності завжди альтернативні.

«Цінність» належить до таких загальнонаукових понять, методологічне значення яких особливо важливе для мистецької педагогіки. Будучи одним з ключових понять сучасної суспільної думки, воно використовується у філософії, соціології, психології та педагогіці для позначення об'єктів і явищ, їх властивостей, а також абстрактних ідей, що втілюють у собі моральніший ідеал і виступають як еталони належного. Ціннісні орієнтації як критерій для оцінки

результатів, досягнутих у пізнавальній, перетворювальній та іншій діяльності студентів, з'єднують, мобілізують мотиви, цілі та наміри особистості [3; 12; 83]. Рух у культурі від її аксіологічних форм до форм-принципів – це логіка розвитку культури як у історичному, і у особистісному плані [22; 65].

Якщо звернутися до логіки морального розвитку особистості, за В.Конєвим, то вона також повторює логіку розвитку основних культурних форм: моральне становлення особистості починається з дотримання зразків, з засвоєння правил поведінки – етикетних норм, потім формуються сама моральна свідомість особистості і прихильність індивіда до визначенням моральних принципів, які дозволяють приймати йому моральні рішення у складних ситуаціях, коли немає готових правил дій.

У різні періоди часу складному феномену культури присвятили свої праці М.Бердяєв, Л.Гумільов; М.Бахтін, М.Каган, Н.Чавчавадзе; І.Бім, Є.Верещагін, В.Костомаров, Є.Пасів та ін. Різні аспекти культурного процесу: реформування середньої школи (Ш.Амонашвілі, В.Давидов, Л.Занков та ін.), гуманістичного виховання (Є.Бутусов, З.Гусинський, О.Ільїн, Ю.Турчанинов та ін.), професійних орієнтацій (Н.Гавриленко, Є.Клімов, В.Чистякова та ін), морально-стетичних орієнтацій (М.Вейт, Г.Волков, А.Волович, Л.Васютіна, С.Каргапольцев, С.Квятковський; Т.Комарова, Л.Рувінський та ін.).

Важливим для визначення логіки розвитку **аксіологічного потенціалу кроскультурної компетентності студента є врахування наступних принципів:** *усвідомленого навчання та вибору, чутливості до міжкультурних відмінностей, позитивного налаштування, лінгвістичного розуміння, здатності адаптуватися до інших культурних середовищ, креативності, міжкультурної взаємодії, рефлексивності, самоменеджменту, активної та продуктивної дії.* У той самий час формування кроскультурної компетентності сприяє готовності особистості

студента до пізнання, сприйняття аксіологічних реалій у системі ціннісних відносин, до аналізу ціннісних орієнтацій.

У кроскультурній комунікації, заснованій на діалозі культур, закладено можливості розвитку особистості студента, його кроскультурної компетентності та механізму перетворення його аксіологічного потенціалу. Прийняття феномену кроскультурної компетентності дає можливість конструювання освітнього процесу в контексті діалогу культур з позиції аксіологічного, культурологічного, особистісно-діяльнісного, компетентнісного підходів, визначення основних сутнісних характеристик і функцій аксіологічного потенціалу особистості як результату професійної підготовки.

За справедливим твердженням О.Полякової, актуальне завдання педагогічної науки становить обґрунтування нової парадигми освітньої системи, що забезпечує становлення особистості в культурі, розвиток аксіологічного потенціалу особистості на основі цінностей культури [105], оскільки, на наш погляд, проектування явищ аксіології показує можливість модернізації мистецької освіти у контексті діалогу культур через збагачення освітнього процесу, особливо в умовах факультету мистецтв, цінностями рідної (національної) та іншомовної культур з метою забезпечення процесу пошуку та привласнення особистістю студента ціннісних смислів культур [105, с. 9]. Цінності, спілкування, культура, індивідуальність - ось та система координат, тенденція гуманізації освітнього процесу, відповідно до якої будується сучасна освітня теорія розвитку індивідуальності в діалозі культур.

Видається необхідним і підкреслити процесуальний характер аксіологізації особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва, яка, за О.Поляковою, є етапом «привласнення» особистістю цінностей діалогу культур, її збагачення змоційно-ціннісними переживаннями, і яка розвивається відповідно до принципів насичення духовних потреб особистості та аксіологічного резонансу, що посилює

набуття навчальним ціннісним змістом і орієнтаціям та активізує його творчий потенціал.

Культура несе у собі заряд енергії крізь діалог, завдяки якому формується особистість. Діалог відкриває шлях у світ вільних суб'єкт-суб'єктних відносин, а полікультурний освітній простір стає аксіологічним середовищем у формуванні кроскультурної компетентності майбутнього фахівця, у якій вивчення культур стає найважливішим педагогічним засобом розвитку творчого потенціалу особистості.

Теорія та практика наукових досліджень показує, що у діалоговій взаємодії «викладач – студент» передається багатство соціального досвіду, здійснюється орієнтація студента на загальнолюдські цінності у світовій культурі, на цінності освіти й виховання. В аксіологічно зорієнтованому кроскультурному освітньому середовищі стає можливим задоволення потреб особистості у саморозвитку, формуванні активної життєвої позиції, творчої самостійності, ініціативи; у забезпеченні інтелектуальної, моральної та професійної самореалізації. На думку С.Бондиревої, розглянутий феномен можна вважати «цілісним особистісним утворенням, що відображає внутрішній план відносини учасника взаємодії до представників іншої культури, а також, що включає практичні поведінкові дії, які проявляють дієвість і дійсну життєвість даного соціокультурного імперативу» [17, с. 38-43].

1.3. Особливості застосування цифрових технологій у процесі формування кроскультурної компетентності студентів у системі неперервної освіти

Модернізація системи вищої освіти України вимагає постійних змін. Серед них – застосування персонального комп'ютера як прикладного інструмента, що, з одного боку, є засобом навчання, а з іншого, стає предметом глибокого вивчення.

Формування кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами цифрових технологій у системі неперервної педагогічної освіти виявляє динаміку досягнень у професійній галузі, їх інтеграцію з освітнім, соціальним, мистецьким простором; професійний розвиток майбутніх учителів музичного мистецтва має реалізуватися в межах системи «особистість – суб'єкт – індивідуальність – аксіологічно зорієнтоване кроскультурне середовище ЗВО – професійне музично-педагогічне середовище». Професійне становлення майбутніх учителів музичного мистецтва об'єктивно визначається в індивідуальній стратегії самотворення у музично-педагогічній професії, зумовленій динамічною цілісністю художньо-творчого потенціалу студента як особистості педагога-музиканта, професіонала, митця. Тому в період трансформації освіти рівень застосування цифрових технологій задля формування кроскультурної компетентності багато в чому залежить у кожному конкретному випадку від ступеня підготовленості студента у цій галузі, його індивідуальних особливостей та рівня забезпеченості навчального закладу сучасними засобами навчання.

Продуктивність наукової, навчальної та навчально-методичної діяльності у ЗВО багато в чому визначається можливістю доступу фахівців до новітньої стратегічної, технічної, мистецької інформації та світових інформаційних ресурсів. З урахуванням цих аспектів очевидно, що інформація відіграє нову роль в освітньому процесі вишів, характеризується карколомно швидким зростанням її

обсягів та потребує своєчасної і якісної обробки. Відповідно, навчально-виховний процес у системі неперервної освіти мистецького спрямування необхідно зосередити на підготовці конкурентоспроможних фахівців, готових до швидкого опрацювання значного обсягу навчальної інформації, більш ефективних підходів, зорієнтованих на підвищення наукових знань студентів, формування умінь оперувати інформацією, активно діяти й оригінально вирішувати поставлені завдання за допомогою упровадження цифрових технологій.

Цифрові технології нероздільно пов'язані з різноманітними інформаційними процесами, проникнення яких у повсякденне життя людини стає все більш всеосяжним. Поява сучасних цифрових технологій піднесла поняття «інформація» на якісно новий рівень, завдяки чому воно виступає найважливішим ресурсом постіндустріального прогресу у не лише у професійній діяльності, а й у побуті.

Досліджуючи інформаційні процеси О.Гаєвський зазначає, що інформація є одним з найважливіших компонентів навколишнього середовища [33, с. 5]. Термін «інформація» походить від лат. *informatio* — відомості, пояснення. Інформація – узгоджений набір знаків чи сигналів [109, с. 266]. Характерною особливістю інформації є те, що при безперервному її зростанні та обробці, вона перманентно накопичується у значних обсягах. Ця тенденція стимулює вдосконалення та пошук нових технологій експлуатації інформаційних ресурсів, зокрема технологій зберігання, поширення та обміну інформації.

У цьому контексті важливого значення набуває формування кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами цифрових технологій, що активізує їх пізнавальний і креативний потенціал, викристалізовує знання та вміння, необхідні у майбутній професійній діяльності. Йдеться, власне, про підвищення ефективності мистецької освіти завдяки впровадженню цифрових технологій, оскільки вони змінюють способи подання наукової інформації, забезпечують індивідуалізацію навчання, створюючи нові форми педагогічної

взаємодії викладача і студента у процесі вирішення різних пізнавальних завдань. На думку О.Бордюка, «цифрові технології можна розглядати як нові інтелектуальні засоби, що впливають на подальший розвиток мистецької освіти» [19].

Форсайт аналіз понять «інформація», «технологія», «цифрова технологія», «комунікація» та «телекомунікація» спонукав автора до обґрунтування їх ролі та значення у системі неперервної освіти майбутнього вчителя музичного мистецтва. З часу власного існування людина своїм розвитком мусить завдячувати інформації. Розпізнавання повідомлень, які надходять з навколишнього середовища, тобто обробка інформації, є неодмінною складовою процесу сприйняття навколишнього світу, що потребує своєчасної та адекватної обробки значних обсягів знань. Відповідно, без інтеграції інформаційних технологій, існування сучасного соціуму було б вкрай сумнівним.

Аналіз науково-педагогічної літератури розкриває різноманітні точки зору щодо визначення поняття «технологія». Розглянемо докладніше це поняття. Сам термін походить від грецької (*techne* – мистецтво, майстерність, уміння) та (*logos* – слово, поняття, вчення) – сукупність методів, які використовуються у будь-якому процесі; «знання обробки матеріалу» або «вчення про майстерність» визначається як сукупність операцій, що здійснюються певним способом і в певній послідовності для досягнення наперед визначених цілей [99, с. 3].

У педагогічну галузь зазначений термін було запозичено з виробництва, де він тлумачився як сукупність методів обробки, виготовлення, зміни стану, властивостей, форми сировини, матеріалу чи напівфабрикату, що здійснюються у процесі виробництва продукції. Отже, технологія включає сукупність методів, які представляють її структурні компоненти. Послідовність використання методів у кожному технологічному процесі відіграє роль алгоритму, за допомогою якого отримується запланований результат. Технології досягнення одного й того ж

результату можуть змінюватись, вдосконалюватись за рахунок поновлення або вдосконалення методів [153].

З часом поняття «технологія» зазнало певної трансформації – від «технології в освіті» до «технології освіти», у подальшому – «педагогічні технології» та навіть «художньо-педагогічні» технології. Зважаючи на це, науковці висвітлюють різні точки зору щодо визначення цього поняття. Наприклад, В.Бусел трактує поняття «технологія» як сукупність прийомів, що застосовуються у будь-якій справі, майстерності, мистецтві [25, с. 1448]. Цю ж думку поділяє В. Шепель, який вказує, що «технологія – це мистецтво, майстерність, уміння, сукупність методів обробки, зміни стану» [141, с. 121].

На фронті епох помітні зміни деяких наукових підходів та бачень. Тому в науковій термінології певні поняття зазнають трансформації, а іноді доповнюють одне одного. Наприклад, щодо понять «інформація» та «технології» і пов'язані з ними властивості науковці вживають різноманітні визначення та тлумачення. У новітніх наукових дослідженнях, присвячених цифровим технологіям, спостерігаються синонімічні вирази, пов'язані з поняттям «інформаційні технології», а саме, «сучасні інформаційні технології навчання», «нові інформаційні технології в освіті», «технології комп'ютерного навчання», «інформаційно-комунікаційні технології» тощо.

Започаткував і вперше ввів у науковий обіг поняття «інформаційні технології» В. Глушков. Він зазначав, що «інформаційні технології» – це процеси, пов'язані з переробкою інформації» [37]. Багато учених поділяють думку, що «інформаційні технології» передбачають постійну модернізацію та оновлення матеріально-технічної бази навчальних закладів у відповідності з новими досягненнями науки і техніки. Тому інформаційні технології визначаються як педагогічний інструмент, що забезпечує ефективність взаємодії управління процесом навчання та самим процесом навчання [128].

Видатний український вчений, академік НАПН України М. Жалдак бачить «нові інформаційні технології як сукупність методів і технічних засобів отримання, організації, збереження, опрацювання, передачі й подання інформації за допомогою комп'ютера і комп'ютерних комунікацій» [49,с. 5-7].

Сучасні інформаційні технології є одним із засобів навчання, призначені допомогти суб'єктам освітнього процесу в реалізації педагогічних ідей, оскільки вони суттєво порозширюють діапазон інформаційних ресурсів у освітній галузі. Зазначені технології (СІТ), засновані на використанні цифрових технологій, слугують створенню комплексу професійних умінь для опрацювання значних обсягів як навчальної, так і наукової, мистецької інформації. Саме вони стають пріоритетними засобами у системі неперервної освіти, розширюючи межі традиційних уявлень про особливості формування знань теоретичного, практичного й прикладного характеру, притаманних лише даній спеціальності.

Аналізуючи загальні теоретичні та методичні основи застосування сучасних інформаційних технологій в процесі професійної підготовки у вищому закладі освіти, дослідник В. Клімов визначив їх концептуальну основу, з'ясував стан застосування у навчально-пізнавальній діяльності, розкрив зміст поняття «Сучасні інформаційні технології навчання» і на засадах сучасних концепцій навчання теоретично обґрунтував методику їхнього застосування, що системно досліджується в структурному, динамічному і функціональному аспектах. В основу методики покладене творче застосування методів, форм, прийомів і способів вивчення методичних дисциплін за допомогою сучасних інформаційних технологій навчання у ЗВО, спрямованих на особистісний і професійний розвиток майбутнього фахівця, на формування у нього професійної й психологічної готовності до застосування автоматизованих систем і вирішенні різноманітних технологічних проблем [59].

У дисертаційному дослідженні М. Юсупова «Застосування нових інформаційних технологій в графічній підготовці студентів вищих навчальних закладів» обґрунтовані можливості використання інформаційних технологій в графічній підготовці студентів вищих навчальних закладів. Дослідження підтверджує, що сучасні інформаційні технології знаходять широке застосування в різних галузях практичної і освітньої діяльності. Їх використання забезпечується постійним удосконаленням технічних можливостей комп'ютерних засобів і програмного забезпечення до них. [152].

Інформаційно-комунікаційні технології складаються із сукупності методів та програмно-технічних засобів, об'єднаних в технологічний ланцюг, який забезпечує збір, обробку, збереження та відображення інформації з метою зниження трудомісткості її використання, а також для підвищення її надійності й оперативності [124]. Впровадження ІКТ у навчальний процес на всіх рівнях та формах навчання, відноситься до педагогічних новацій, які за своєю функцією покликані підтримувати педагогічний процес. Дослідник О. Бордюк, розглядаючи інформаційно-комунікаційні технології в мистецькій освіті, бачить їх як певну сукупність електронних освітніх ресурсів і спеціальних програмних засобів мистецького спрямування, що використовуються у підготовці вчителя мистецьких дисциплін для забезпечення якості освітніх процесів і результатів [20, с.26].

Педагогічна галузь вимушено реагує на сучасні технологічні та технічні виклики, хоча, більшою мірою, ще переважають традиційні методики навчання. Безумовно, запровадження будь-яких новітніх технологій, зокрема цифрових – процес, доволі тривалий, оскільки містить в собі чимало невідомого. Незалежно від виду педагогічної діяльності необхідність залишатись в тренді неминуче вимагає впровадження хоча інновацій, які б поліпшували навчальний процес, сприяли змінам методів, засобів, підходів, технологій і моделей.

Будь-яке масштабне явище базується на технологічних особливостях обробки інформації в цифровій формі, коли відбувається її трансформація. *Цифрова трансформація* – це впровадження новітніх технологій в освітній процес. Такий підхід передбачає не лише встановлення сучасних технічних засобів чи програмного забезпечення, але й вимагає фундаментальних зміни у підходах до навчального процесу, інформаційної культури, зовнішніх комунікацій. Як наслідок підвищуються продуктивність сприйняття навчального матеріалу, уміння оперувати інформацією, швидко ухвалювати рішення.

Поза сумнівом, світ цифрових технологій, в який мистецька освіта намагається повноцінно увійти, – це принципово новий щабель становлення і змін в освітніх стандартах. Зазвичай цифрові технології застосовуються у поєднанні із мультимедійними форматами представлення й обробки інформації (наприклад, цифрове телебачення, фото-, відео- і аудіо-обладнання [31]), а також у поєднанні з цифровими системами зв'язку (наприклад, цифрові мережі на основі технологій ISDN (англ. Integrated Services Digital Network) – технологія, яка забезпечує передачу цифрового сигналу телефонними каналами з наданням різних служб і xDSL технології, що передають дані зі швидкостями, які значно перевищують ті швидкості, які доступні навіть кращих аналогових та цифрових модемів [31; 61]. Таке бачення є виправданим, оскільки з 40-х років минулого століття комп'ютер носив назву «цифрова обчислювальна машина, у процесі їх удосконалення – цифрова електронна обчислювальна машина, а з появою персональних комп'ютерів загальноживаним став термін персональна електронно-обчислювальна машина. На нашу думку, впровадження цифрових технологій у навчальний процес є не лише необхідним базисом їх успішного застосування, а й найперспективнішим шляхом, здатним забезпечити якісно нові умови музичного навчання.

За результатами проведених досліджень науковців, цифрові технології почали домінувати в 1990-і роки і вже у 2007 році 99,9% інформації передавалося в цифровому форматі. Початком цифрової революції вчені вважають 2002 рік, коли обсяг збережених у світі цифрових даних вперше перевищив сукупний обсяг аналогових. [5].

Розглядаючи це поняття (згідно з аналітичними звітами Давоського економічного форуму) дослідники виокремлюють з їх змісту такі характерні ознаки: Інтернет речей, роботизація та кіберсистеми, штучний інтелект (AI), великі дані, безпаперові технології, адитивні технології (3D-друк), хмарні та туманні обчислення, безпілотні й мобільні технології, біометричні, квантові технології, технології ідентифікації, блокчейн тощо [156].

На думку Дарини Матат, поняття «цифрові технології» потрібно розглядати не лише як інструмент, а й «середовище існування, що відкриває нові можливості: навчання в будь-який зручний час, безперервну освіту, можливість проєктувати індивідуальні освітні маршрути, зі споживачів електронних ресурсів стати творцями. Продуктивне застосування цифрових технологій, включення студентів у самостійний пошук, відбір інформації, участь в проєктній діяльності формує у них компетенції XXI століття» [80].

Дискусії щодо використання у ЗВО потенціалу цифрових технологій досить часто зводиться до обговорення технічних можливостей та доступності цифрових технологій у закладах освіти. Однак, лише перебування в оточенні даних технологій не означає, що майбутній учитель музичного мистецтва може ефективно використовувати їх. Головні чинники впровадження цифрових технологій передбачають виокремлення, серед значної кількості, необхідних програмних засобів та їхню подальшу інтеграцію у освітній процес. З урахуванням вказаних тенденцій постає проблема у доборі відповідних методик та програмних засобів для підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у системі

неперервної освіти для досягнення високого рівня сформованості кроскультурної компетентності.

Щороку арсенал програмних продуктів і технологій зростає, поповнюючись новими й урізноманітнюючи ті, що можна застосовувати у системі неперервної освіти для формування кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Варто зазначити, незважаючи на тривале використання прикладних програмних засобів, їх потенціал залишається не завжди повною мірою опанованим. Відбувається це з різних причин: починаючи від недостатнього опрацювання дидактичних основ, які розкривають необхідність їх застосування з метою навчання, до правильності та доцільності вибору самого прикладного програмного засобу. Звідси виникає потреба вироблення у майбутніх учителів музичного мистецтва умінь самостійно знаходити необхідну інформацію, оволодівати новими цифровими технологіями та застосовувати набуті знання та навички впродовж життя.

З огляду на технічний прогрес важливо, щоб майбутні учителі музичного мистецтва були ознайомлені з технологічними новинками, що можуть бути інтегровані у фахову діяльність. У міру того, як технологічні програми тестуються та впроваджуються, деякі з них можуть відкривати нові способи комунікації, підвищувати ефективність викладання та навчання і навіть зменшувати навантаження на вчителів, щоб вони могли приділяти більше часу педагогічному спілкуванню з учнями віч-на-віч.

Розглянемо обрані нами програмні засоби, WEB- ТА ІНТЕРНЕТ-технології. За своєю програмною суттю програмне забезпечення – це складова частина прикладного програмного забезпечення, за дидактичною суттю – дидактичний засіб навчання. У навчальному процесі можуть застосовуватися різні види педагогічного програмного забезпечення (ППЗ): ком'ютерні навчальні програми, інформаційно-пошукові системи навчального призначення, експертні системи

навчального призначення тощо. Вони відрізняються програмною реалізацією, завданнями і способами застосування в освітньому процесі ЗВО [36].

Сучасна аудіо індустрія зазнала суттєвої трансформації з огляду на розмах і всесвітні масштаби застосування звуку у цифровому форматі. Внаслідок чого зросли вимоги до цифрового запису та обробки аудіо-матеріалу. Очевидно, що такі зміни сприяють появі нових спеціальних програмних засобів, відповідно, конкуренція серед програмних продуктів даного класу вимагає від майбутніх учителів музичного мистецтва обізнаності у їх виборі для досягнення поставленої мети. Програми, що обробляють звукові потоки називають аудіо-редакторами.

Аудіо-редактори – це прикладні програми, в яких реалізовано технологію запису, обробки та редагування звуку на комп'ютері. Вибір аудіо редактора повністю залежить від поставленої мети та рівня готовності користувача до його застосування. Адже можливість використання цього класу програм корелюється від простих у застосуванні для спрощеної обробки, до професійних, що вимагають спеціальної підготовки.

У разі проведення нескладних операцій над аудіо-матеріалом (обрізка і вставка частин однієї доріжки або окремого запису в іншу, запис звукових доріжок з мікрофонного або лінійного входу, робота з тегами в MP3 доріжках, тощо) доцільно скористатись безкоштовними аудіо-редакторами. Прикладами таких онлайн програм є: Audacity, Free Audio Editor, Swiftturn Free Audio Editor тощо. Зазначені програмні засоби викладені у відкритому доступі для скачування, мають інтуїтивно зрозумілий інтерфейс та не вимагають значного часу для опанування. Кожен програмний продукт має опис та перелік можливостей, які він спроможний виконувати. Завдяки ознайомленню з означеними програмними продуктами майбутній учитель музичного мистецтва вільний у виборі необхідного продукту на підставі аналізу поставлених завдань. Ці програми адаптовані під різні операційні системи, що у свою чергу, суттєво спрощує підбір аудіододатків

для роботи. За браком часу чи за іншої необхідності на інтернет-ресурсі Youtube користувач може скористатись відеооглядами чи відеоуроками для тлумачення щодо їхнього практичного застосування.

WEB-технології стрімко розвиваються завдяки чому створюються нові засоби, які також полегшують роботу користувача. На теренах сучасного інтернету можна знайти значну кількість програм, що працюють в онлайн режимі. Функціонал таких додатків дозволяє проводити всі необхідні дії на конкретними даними максимально використовуючи ресурси серверів завдяки чому знижуються навантаження на власний персональний комп'ютер. Серед різноманітних онлайн програм також присутні й аудіо-редактори. Для роботи з програмними засобами зазначеного спрямування достатньо завантажити на попередньо вибраній онлайн ресурс необхідний для опрацювання аудіофайл і активувати той інструмент завдяки якому можна досягти поставленої мети. Після опрацювання аудіо даних користувачу буде запропоновано скачати оброблений файл для подальшого користування. Окрім редагування аудіо файлів деякі засоби спроможні працювати і з відеорядом. Алгоритм роботи з відео схожий на роботу зі звуком за виключенням специфічних інструментів, які притаманні виключно цьому типу даних.

Якщо ж майбутній вчитель виявить бажання опрацьовувати звук на належному рівні, а функції що непередбачені у спрощених засобах будуть відсутні, йому знадобляться програмні засоби професійного рівня. Сучасна ІТ індустрія може запропонувати такі програмні продукти. Ми застосовуємо, на наш погляд, ті, що користуються високим попитом серед фахівців в галузі цифрової обробки звуку. До них належать: SoundForge, Nuendo, Adobe Audition, Cool Edit Pro, Wave-editors тощо.

Безумовно запропоновані програми створені різними виробниками на різних платформах і мають свої переваги та недоліки. Вибір конкретного програмного

засобу залежить від виду опрацювання аудіо-даних. Більше того, вони суттєво відрізняються інтерфейсами. Тому однозначно пропонувати певний засіб не доцільно. Для когось інтерфейс буде інтуїтивно зрозумілий, для когось незручним. Однак, на підставі власного досвіду можемо зазначити, що користуватись одним програмним засобом доцільно лише у разі одноманітних дій над звуком. Розпочинаючи роботу від запису до остаточного результату, фахівці застосовують кілька програм. Наприклад, запис «живого» звуку здійснюють у *Samplitude pro suite*, *Cakewalk Sonar*. а заплановані аудіо фрагменти можуть додаватись у *midі* форматі, де відбувається вирівнювання темпу, динаміки, додаються різні спецефекти в *Sound Forge*.

Розглянемо обрані нами програмні засоби, WEB- ТА ІНТЕРНЕТ-технології. Прогрес технологій в сучасних реаліях призводить до того, що здобуті знання та навички втрачають актуальність доволі швидко. Можна сказати, саме готовність людини до «освіти упродовж життя», тобто бажання навчитись і опанувати нові алгоритми діяльності, володіти інноваційним мисленням, трансформувати набуті знання, прагнути постійного професійного зростання, дозволяють фахівцеві підтримувати свою конкурентоспроможність на ринку праці і залишатися професіоналом у своїй галузі. Єдине, що залишається «інваріантним» і не старіє у потоці безперервних змін, – це здатність адаптуватися, яку дають фундаментальні знання. Високий ступінь динамічності та невизначеності сучасного світу, а також світові тенденції розвитку освітнього простору вимагають від педагогічних працівників освітніх закладів постійного оновлення компетенцій. [1]. Тому пріоритетними напрямками створення інформаційно-освітнього середовища у ЗВО є впровадження та використання дидактичних можливостей інтернету, Web-технологій (Web-сервіси, освітні Web-ресурси, мережеві спільноти), що сприятиме організації освітнього процесу в такому ракурсі, щоб студенти активно, з інтересом і захопленням працювали на заняттях, бачили результати власної

роботи та могли самостійно їх оцінити. Розглянемо основні напрями використання Web-інструментів для реалізації поставленої мети в системі неперервної освіти для майбутніх учителів музичного мистецтва.

Зупинимося на дидактичних можливостях сервісів Web 2.0 як одного із засобів підвищення кроскультурної компетентності. Під сервісами Web 2.0 розумітимемо програмні середовища, які використовуються для спільної організації комфортної мережевої діяльності, що дозволяють користувачам не лише подорожувати просторами мережі, але й колективно працювати й розміщувати в мережі текстову та мультимедійну інформацію.

Термін “Web 2.0” у науковий обіг запровадив Тім О’Рейлі у публікації “What is Web 2.0” [159]. Характерна особливість сервісу Web 2.0 полягає у тому, що користувачі не пов’язані між собою ні простором, ні часом, але мають можливість спільно змінювати його структуру й вміст, використовуючи інструменти, що надаються самим сайтом. Тобто, головна мета полягає у тому, що сайти, незалежно від їхньої кількості, об’єднуються між собою за деякими загальними принципами, із загальною тенденцією розвитку Інтернет-спільноти. Автор відзначає, що така система проєктування стає тим кращою, чим більше людей користуються сайтом, тим більше його наповнення та багаторазова перевірка інформаційного матеріалу[159]. Порівнюючи традиційні засоби використання мультимедійних технологій на заняттях на кшталт презентацій чи перегляду Web-сайтів, сервіс Web 2.0 не просто надає можливість доступу до інформації, а може залучати до інтерактивної взаємодії з контролем знань та накопиченням інформації про процес навчання студентів.

Наступними засобами у формування кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у системі неперервної освіти можуть стати «Хмарні обчислення» (Cloud computing), які в останні роки набувають все більшої популярності. Це досить молода технологія, що явилась в світі

інформаційних технологій у 2008 році. У порівнянні з класичною моделлю навчання – це абсолютно новий підхід у використанні комп'ютерної техніки в процесі підготовки майбутніх фахівців. Головною перевагою виступає економічний аспект. У цьому випадку комп'ютерна інфраструктура й/або інформаційні сервіси надаються як послуги «хмарного» провайдера.

«Хмарні обчислення» (англ. Cloud computing) є гарною альтернативою класичної моделі навчання. Головною перевагою можна вважати істотну економію коштів освітньої установи, у якій вони використовуються. Адже у цьому випадку комп'ютерна інфраструктура й/або інформаційні сервіси надаються в онлайн-режимі. Єдиною умовою для забезпечення учасників навчального процесу є доступ до мережі Інтернет. Завдяки використанню «хмарних обчислень» втрачається необхідність у придбанні програмного забезпечення, зникає потреба у спеціалізованих приміщеннях, виникає економія дискового простору, немає необхідності встановлення антивірусних програм, виконання багатьох видів навчальної роботи, зокрема, контролю і оцінки виконаних робіт здійснюється безпосередньо в «on-line» режимі тощо. Отже, використання «хмарних обчислень» у навчальних закладах дає змогу уникнути головних вад традиційних програмних продуктів, зменшує їхню вартість та спрощує функціонування.

Аналіз розвитку сучасних цифрових технологій засвідчує появу нових можливостей для освітніх закладів майбутнього – це віртуальна та доповнена реальність. В педагогічній галузі такі технології називають Імерсивними (англ. immersive technologies). Технології «доповненої реальності» надають можливість користувачам ознайомлюватись з об'єктами немов з наочним дидактичним матеріалом будь-якої природи. Такі технології здатні проєктувати цифрову інформацію (зображення, відео, текст, графіку) поза межами екрана пристроїв, що її проєктують, та об'єднувати віртуальні об'єкти з реальним середовищем.

Проектувати такі зображення можна не лише спеціальними пристроями, а навіть за допомогою звичайного смартфона.

Принцип застосування технології «віртуальної реальності» складніший. Він полягає у використанні картинки, що демонструється на 360°, імітуючи певне навколишнє середовище. Реалізувати таку проєкцію можна за допомогою спеціальних окулярів або 3D шолому. Залучення імерсивних технологій сприяє поглибленому вивченню навчального матеріалу, допомагає подорожувати, вивчати колекції музеїв, знайомитися з репертуаром театрів при вивченні культурної спадщини різних країн тощо, а також сприяє у набутті досвіду, якого у звичайному навчальному середовищі здобути неможливо. Віртуальні лабораторії дозволяють багаторазово повторювати необхідні прийоми для закріплення навчального матеріалу, імітувати роботу в оркестрах, хорах, сольний виступ на сцені тощо. Хоча зазначені технології дійсно мають значний позитивний ефект проте, на жаль, частіше їх використовують з розважальною метою.

До перспективних технологій майбутнього сьогодні впевнено можна віднести впровадження AI - штучного інтелекту (англ. Artificial Intelligence). Приклади застосування цієї технології ми спостерігаємо у нашому житті. Наприклад, «розумний дім» – система контролю домашніх електроприладів, що застосовуються у побуті; «розумне місто» – нові міста будуть забезпечені безпілотним транспортом, енергоефективними комунікаціями та системами штучного інтелекту; розпізнавання зображень, новітні системи медичної діагностики тощо.

В освітній царині при впровадженні штучного інтелекту покладають надії на виявлення слабких сторін студентів та складанні індивідуального навчального плану таким чином, щоб заповнити виявлені прогалини. Також існують великі сподівання при його впровадженні на якісне створення індивідуальної програми навчання. Зокрема, виявлення пов'язаних тем, на які необхідно звернути увагу та

знаходження методологічних підходів їх вивчення, розробку практичних завдань для якісного освоєння конкретного навчального матеріалу. Такий підхід називається адаптивним навчанням. За умови успішного впровадження цієї технології в освіту, розробники сподіваються скасувати такий вид контролю як іспит. Однак, окрім переваг варто відзначити і недоліки – роль вчителя у таких умовах стане мінімальною, що на нашу думку є неприйнятним, адже «живе» спілкування включає багато складових. Зауважимо, що за результатами останніх досліджень у Японії та Китаї штучний інтелект перемагає.

Для того, щоб завжди бути готовими до змін, вміти завчасно приймати правильні рішення, вишам нової генерації вкрай необхідна сильна команда аналітиків. Використання нових технологій та залучення Data Scientists до роботи з інформацією, допомагають працювати над програмами утримання, залученості, wellbeing, розвитку професійно значущих якостей особистості, зокрема лідерських навичок. Віце-президент «People Operations Google», Ласло Бок, спираючись на принципи поведінкової економіки, розробив *технологію поведінкових підказок «наджів»* (англ. nudge – легке підштовхування ліктем) [1].

Технологія поведінкових підказок допомагає змінювати поведінку і розвивати потрібні навички. Наприклад, припустімо, що у студента проблема із Soft Skills. Можливо, він соромиться виступати перед аудиторією, або ж навпаки – його «забагато» і він забирає всю увагу слухачів. Технологія вивчає поведінку студента, і у відповідний момент на зустрічі він отримає «nudge» (англ. підштовхування), яке заохотить висловитися, або ж навпаки, дасть можливість сказати іншим. Здавалося б, усе просто, але за цим наджем стоїть багато аналітичної роботи, щоб виявити первинні поведінкові характеристики. Ця технологія допомагає зрозуміти, які навички необхідно розвивати людині чи команді.

Психолого-педагогічний аналіз процесу впровадження цифрових технологій визначає не лише виокремлення необхідних програмних засобів та інтернет технологій, а й вказує нові напрями їх застосування для подальшої реалізації у галузі мистецтва. Розглянуті нами програмні засоби – це лише незначний перелік серед можливих для використання і має рекомендований характер для застосування у освітньому процесі ЗВО. Розробка програмних додатків не стоїть на місці так само, як і винаходи нових технологій. Зважаючи на означені тенденції, звертаємо увагу на необхідність більш ґрунтовного вивчення та використання цифрових технологій з метою формування кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у системі неперервної освіти задля їх готовності до навчання упродовж життя.

Висновки до першого розділу

Важливою стратегічною лінією фахової підготовки студентів стає формування кроскультурної самосвідомості особистості як представника певного етносу та держави водночас. Результати проведеного теоретичного дослідження підтвердили правомірність провідних концептуальних положень. Розгляд генези уявлень про культуру показало, що баланс етичного та естетичного компонентів фахової підготовки у системі неперервної світи дозволяє сформувати особистість, у якій кроскультурна компетентність набуває форми світогляду, ставлення до навколишнього світу і загальнолюдських цінностей.

На підставі аналізу наукової літератури, дослідження різних виховних систем, що застосовувалися в різний час, та виявлення тенденцій сучасного стану проблеми нами систематизовані та класифіковані передумови формування

кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. *Соціальні передумови* – комплекс соціально-економічних проблем, які нині переживає суспільство. *Психолого-педагогічні передумови* – проблеми вищої школи як соціального інституту, зорієнтованого на формування всебічно розвиненої особистості, специфічні проблеми мистецького ЗВО. *Методологічні передумови* – недостатня розробленість у спеціальній літературі проблем формування кроскультурної компетентності у системі неперервної освіти засобами цифрових технологій.

Формування кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва спрямоване на виявлення національно неповторного через загальнолюдське, на розуміння духовних цінностей інших народів через ціннісну систему свого народу, сприяє комунікативній спрямованості, діалогічності фахової підготовки у ЗВО. Сформоване в такій стратегії почуття приналежності людини до свого народу представляє для особистості основу буття в сучасному суспільстві, служить базисною основою ціннісних орієнтацій в сучасному інформаційному світі. Охоплюючи масив культури етносу, фахова підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва має враховувати менталітет народу, спосіб життя, національний характер, все різноманіття форм, способів і результатів діяльності, культурних явищ, що існують в даному етносі.

Удосконалення кроскультурного компоненту фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає збереження, відтворення та розвиток етнічної культури шляхом створення її нових зразків; забезпечує якісно новий рівень у осягненні народної художньої культури як синкретичного явища, що володіє інтегральними якостями і зберігає етнічну культурну цілісність; дає змогу здійснити художньо-естетичний синтез різних рівнів, видів і типів художньої творчості; міждисциплінарний гуманітарний синтез мистецтва, рідної мови, фольклору, літератури, історії, необхідний в цілісному освоєнні духовного змісту

культури; універсальний синтез різних галузей знання в цілісну систему на основі образів, тем, понять, текстів, що розкривають універсальне мистецьке знання.

В результаті аналізу сучасної педагогічної та психологічної літератури було уточнено поняття «кроскультурна компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва». Простежено зв'язок формування КК з адаптаційними процесами, успіхами у навчанні та станом здоров'я студентів. Виявлено, що КК – складне системне утворення, що складається з трьох взаємопов'язаних і взаємозалежних підсистем: *інформаційної, психологічної та діяльнісної*.

Огляд наукової літератури дозволив систематизувати функції КК: аксіологічну, нормативну, виховну та регулятивну, а також чинники їхнього впливу особистість і суспільство. Аналіз змісту, структури та сутності КК дозволяє обговорити безпосередньо питання її формування з погляду педагогічних умов.

У розділі проведений ретельний аналіз програмного забезпечення, спрямованого на формування кроскультурної компетентності студентів, можливості його практичного застосування: онлайн-бібліотечних каталогів, інформаційно-довідкових служб, інтернет-телефонії, інтернет-форумів тощо. Проаналізовано сучасний стан мультимедіа засобів та переваги у застосуванні електронних навчально-методичних матеріалів порівняно з традиційними, а саме: електронні навчальні посібники, віртуальні музеї, мультимедійні енциклопедії, електронні бібліотеки.

Із досліджуваної проблеми виявлено, що першопричиною, яка унеможливорює ефективне використання цифрових технологій у підготовці майбутніх вчителів мистецьких дисциплін є недостатня розробленість методики їх використання. Реалізація можливостей цифрових технологій передбачає зміну традиційних форм і методів навчання для інтенсифікації навчально-виховного процесу та підвищення його ефективності.

Тому перед нами постала проблема пошуку спеціальних програмних засобів, які за своїми властивостями носили б не лише ілюстративно-демонстраційний характер, а й слугували допоміжним засобом саме мистецького спрямування. Науковий пошук дозволив з'ясувати види спеціального програмного забезпечення (СПЗ) мистецького спрямування та доцільність його запровадження у навчальний процес.

Головними критеріями відбору СПЗ мистецького спрямування для застосування у навчально-виховному процесі ми виділили такі: співвідношення рівня складності СПЗ із рівнем розвитку студента; доступність інтерфейсу, доцільність застосування СПЗ.

Список використаних джерел до першого розділу

1. Абрамова О.М. Использование облачных технологий для организации контроля учебной деятельности / О. М. Абрамова // Высшее образование в России. – 2015. – № 7. – С. 155-159.
2. Алексеева Л.П., Шаблыгина Н.С. Преподавательские кадры: состояние и проблемы профессиональной компетенции / Л. П. Алексеева, Н. С. Шаблыгина / – М., 1994.
3. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников / Ш. А. Амонашвили / – М.: Педагогика, 1984. – 296 с.
4. Андрущенко В. П. Ціннісна невизначеність особистості та її подолання засобами освіти/ В. П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2015. – № 3. – С.5-13.

5. Апалькова В. В. Концепція розвитку цифрової економіки в Євросоюзі та перспективи України / В. В. Апалькова // Вісник Дніпропетровського університету. Серія : Менеджмент інновацій. – 2015. – Т. 23, вип. 4. – С. 9-18.
6. Аристотель. Поэтика. Риторика / Аристотель / – СПб., 2000. – С. 35 – 36.
7. Аристотель. Политика. / Аристотель / – М.: АСТ, 2002. – 395 с.
8. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров / А. Г. Асмолов / – М.: Воронеж, 1996. – 767с.
9. Барахтян М. М. Основи риторики: навчально-методичний посібник/ М. М. Барахтян / – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – 68 с.
10. Безклубенко С. Д. Мистецтво: терміни та поняття: енциклопед. вид.: у 2 т.: Т.2. / С. Д. Безклубенко. – К.: Інститут культурології НАН України, 2010. – 256 с.
11. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика / В. С. Безрукова / – Екатеринбург: Деловая книга, 1996. – 164 с.
12. Беляев Б.В. О соотношении языка и речи в процессе обучения иностранным языкам / Б. В. Беляев // Иностр. яз. в школе. – 1957. – № 3. – С. 47-57.
13. Бердяев Н. А. Философия творчества, культуры и искусства. В 2-х томах / Н. А. Бердяев. – М. : Искусство, 1999. - Т.1. – М.: Искусство, 1994. – 542 с.
14. Береза В. О. Формування ціннісних орієнтацій у студентської молоді як одна з важливих умов розвитку критичного мислення / В. О. Береза // Вісник Черкаського університету – Черкаси, 2009. – Вип. 146. (Серія» Педагогічні науки». – С.110 – 115.

15. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку: навч. посіб. / І. Д. Бех. – К.: «Академвидав», 2012. – 256 с.
16. Білокур В. Світоглядні орієнтації сучасної студентської молоді: теоретико-методологічний контекст/ В. Білокур // Вища освіта України. – 2011. - № 2. – С.88 - 93.
17. Бондырева С.К. Психолого-педагогические проблемы интегрирования образовательного пространства: Избранные труды / С. К. Бондырева / – М.; Изд-во Москов. психолого-соц. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО "МОДЭК", 2003. – 352 с.
18. Бордовский Г. А. Педагогический университет как научный и учебный центр многоуровневого непрерывного образования // Непрерывное педагогическое образование. – Волгоград: Перемена, 1994. – Вып. III. – С. 3.
19. Бордюк О. М. Інформаційно-комунікаційне середовище мистецької освіти / О. М. Бордюк // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти. – К. : Вид-во НПУ, 2014 – Вип. 15 (20). – С. 46-51.
20. Бордюк О.М. Методичні засади застосування інформаційно-комунікаційних технологій у фаховій підготовці вчителя мистецьких дисциплін / О. М. Бордюк / Дисертація канд. пед. наук: 13.00.02, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2013. – 200 с.
21. Боришевський М. Національна самосвідомість та ідентифікація громадян як чинник демократичних перетворень в українському суспільстві / М. Боришевський// Соц.-психол. вимір демократичних перетворень в Україні/ За ред. С. Д. Максименка, Т. В. Циби, Ю. Ю. Шайгородського та ін. – К.: Укр. центр політ. менеджменту, 2003. – С.138 – 144.
22. Борозенец Г.К. О совместимости коммуникативного и суггестопедического подходов к обучению иностранным языкам/ Г. К.

- Борозенец // Формирование коммуникативной иноязычной компетенции.
– М.: МГЛУ, 1999. – Вып. 437. – С. 112-120.
23. Бровко М. М. Мистецтво: філософсько-культурологічні виміри. Монографія/
М. М. Бровко. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2008. – 237 с.
24. Брокетт О., Гілді Ф. Історія театру/ О. Брокетт, Ф. Гілді/(10-те видання) Пер.
з англ. Т. Дитина, Н. Козак, Г. Лелів, Г. Сташків. – Львів: Літопис, 2014. –
730 с.
25. Бусел В.Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і
допов.) /Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К., Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. –
1728 с.
26. Бутенко В. Г. Художньо-естетична освіта молоді та шляхи її модернізації
/В. Г. Бутенко// Вісник Запорізького національного університету : зб. наук.
ст. Серія: Педагогічні науки/ голов. ред. Л. І. Міщик. – Запоріжжя:
Запорізький національний університет, 2005. – С.18 – 23.
27. Буркова Л.В. Структурний підхід до поняття педагогічної технології
[Електронний ресурс] / Л.В. Буркова, (2000) Структурний підхід до поняття
педагогічної технології. ВІСНИК Житомирського державного університету
імені Івана Франка (6). pp. 189-192. – Режим доступу
<http://eprints.zu.edu.ua/2190/1/10.pdf>.
28. Великий тлумачний словник сучасної української мови / укл. О. Єрошенко.
– Донецьк: ТОВ «Глорія Трейд», 2012. – 864 с.
29. Вершинина Л.В. Аксиологическое пространство образования: ценностное
сознание учителя / Л. В. Вершинина // Монографія. – Самара: СПГУ, 2003.
–150 с.
30. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский / – М.: Искусство,
1986. – 572 с.

31. Гаврілова Л. Г., Топольник Я. В. Цифрова культура, цифрова грамотність, цифрова компетентність як сучасні освітні феномени / Л. Г. Гаврілова, Я. В. Топольник // Інформаційні технології і засоби навчання, №5, Том 61, 2017.– С. 1-14.
32. Гадамер Х.-Г. Онтология произведения искусства и ее герменевтическое значение / Х.-Г. Гадамер // Истина и метод. – М.: Просвещение, 1998. – С. 145-150.
33. Гаевский А.Ю. Информатика: 7-11 кл.: Учеб. пособие. – 2-е изд., доп. [Текст] / А.Ю. Гаевский. – К.: Издательство А.С.К., 2004. – 536 с.
34. Галаган В. Я., Орлов В. Ф., Ягупов В. В. Основы психології і педагогії: навч. посіб. / В. Я. Галаган, В. Ф. Орлов, В. В. Ягупов; за заг. ред. В. В. Ягупова. – К.: КУЕТТ, 2005. – 232 с.
35. Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук/ Г. В. Ф. Гегель. – М.: Мысль, 1977. – 471 с.
36. Гейн А.Г. Информатика: книга для учителя: методичні рекомендації до підручника 10-11 клас / О.Г. Гейн Н.А. Юнерман / – М.: Просвещение, 2001. – 207с.
37. Глушков В.М. Основы безбумажной информатики / В.М. Глушков / – М.: Наука, 1982. –552с.
38. Годник С.М. Процесс преемственности высшей и средней школы / С. М. Годник / – Воронеж: Изд-во Воронеж, ун-та, 1981. – 207 с.
39. Громова Н.Г. Требования к обучению деловому общению на иностранном языке в свете новой программы / Н. Г. Громова // Вариативность в обучении иностр. языкам в неяз. вузе. – М.: МГЛУ, 1999. – Вып. 425. – С. 59-66.

40. Гуральник Н. П. Історія музичної освіти України: курс лекцій для студентів музичних спеціальностей ВОЗ мистецького спрямування / Н. П. Гуральник. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. – 31 с.
41. Гусинский З.Н. Образование личности: Пособие для преп / З. Н. Гусинский / – М.: Интерпракс, 1994. – 134 с.
42. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении (Логико-психологические проблемы построения учебных предметов) / В. В. Давыдов / – М., 1972. – 424 с.
43. Долинська Л. В. Психологія ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя: [навч. посіб.] / Л. В. Долинська, Н. П. Максимчук. – Кам'янець-Подільський: ФОП Сисин О.В., 2008. – 124 с. – С.12 – 14.
44. Дорога А. Є. Естетична традиція національної духовної культури: методологічний аспект. Монографія / А. Є. Дорога. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – 202 с.
45. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре массовой коммуникации / Т. М. Дридзе / – М.: Наука, 1984. – 268 с.
46. Дряпіка В. І. Теорія і практика формування ціннісних орієнтацій педагога-музиканта: Навчальний посібник / В. І. Дряпіка. – К.-Кіровоград – Ужгород: «Ліра», 2000. – 228 с.
47. Естетизація навчально-виховного процесу в основній школі засобами мистецтва/ метод. посіб./ За ред. Н. Є. Миропольської, О. А. Комаровської. – Кіровоград: «Імекс-ЛТД», 2013. – 160 с.
48. Естетика: Підручник /Л. Т. Левчук, В. І. Панченко, О. І. Оніщенко, Д. Є. Кучерюк; За заг. ред. Л. Т. Левчук. – 2-ге вид., допов. і переробл. – К.: Вища шк., 2005. – 431 с.

49. Жалдак М.І. Гуманітарний потенціал інформатизації навчального процесу / М.І. Жалдак // Проблеми інформатизації освіти. Збірн. наукових праць. – К.:УДПУ, 1994. – С.3-20.
50. Жерносек І. П. Деякі ціннісні орієнтації молоді/ І. П. Жерносек//Цінності освіти і виховання: Наук.-метод.зб./ За заг. ред. О. В. Сухомлинської. – К., 1997. – С. 39-41.
51. Зайцева А. В. Методична система формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики: Дис. ... докт. пед. н.: 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання/ А. В. Зайцева; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова – К., 2017. – 536 с.
52. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя / М.: Логос, 1999. – 383 с.
53. Каган М. С. Философская теория ценностей/ М. С. Каган / – СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1997. – 205 с.
54. Каган М. С. Морфология искусства/ М. С. Каган / – Л.: Искусство, 1972. – 440 с.
55. Каган М.С. Философия культуры / М. С. Каган / – СПб.: ТОО ТК "Петрополис", 1996. – 416 с.
56. Кант И. Критика способности суждения / И. Кант. – М.: Искусство, 1994. – 367 с.
57. Кардини Ф. Истоки средневекового рыцарства / Ф. Кардини /– М.: Прогресс, 1987.
58. Карнеги Д. Как вырабатывать уверенность в себе и влиять на людей, выступая публично / Д.Карнеги // – Нью-Йорк: Русская тройка, 1989. – 78 с.
59. Климов В.Г. Инновационные процессы в сфере образования на основе информационных технологий обучения [Текст] / Климов В.Г. // Инновации. – 2006, – №11. – С. 72-74.

60. Когут А. А. Мировоззренческие ориентации и профессиональная направленность личности/ А. А. Когут // Психология обучения. – 2013. — № 5. – С. 43-50.
61. Коляденко С.В. Цифрова економіка: передумови та етапи становлення в Україні і у світі / С. В. Коляденко // Економіка. Фінанси. Менеджмент: актуальні питання науки і практики, №5, 2016. – С. 105-112.
62. Комаровська О. А. Художньо обдарована особистість: сутність, реалії, розвиток: Монографія/ О. А. Комаровська. – Івано-Франківськ: НАІР, 2014. – 412 с.
63. Коменский Я.А. Лабиринт света и рай сердца. в.2 т. / Я. А. Коменский / М.: Педагогика, 1982. – Т.1., – 311с.
64. Коменский Я.А. Избранные пед соч. в 3-х т / Я. А. Коменский / М.: Учпедгиз, 1939. – Т.1., – 320 с.
65. Конев В.А. Курс "Философия образования" (культура антропологический аспект) / В. А. Конев / Вып. 6. – Самара: ЄИПКРО, 1996. – 92 с.
66. Коростылева Л.А. Проблема самореализации личности в системе наук о человеке // Психологические проблемы самореализации личности; Под. ред. А.А.Крылова, Л.А.Коростылевой. – СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 1997. – 240 с.
67. Короткий тлумачний словник української мови: 7000 слів / За ред.. Д. Г. Гринчишина. – К.: Вид. центр «Просвіта», 2010. – 600 с.
68. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти / В. Г. Кремень / – К.: Грамота, 2005. – С.167 -180.
69. Кузьмина Н.В. Предмет акмеологии / Н. В. Кузьмина / – СПб.: Политехника, 2002. – 189 с.

70. Кулюткин Ю.Н., Бездухов В.П. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя / Ю. Н. Кулюткин, В. П. Бездухов / – Самара: Изд-во СамГГПУ, 2002. – 400 с.
71. Культурологія: українська та зарубіжна культура: Навчальний посібник / М. М. Закович, І. А. Зязюн, О. М. Семашко та ін.; За ред. М. М. Заковича. – К.: Знання, 2004. – 567 с.
72. Культурологія : Навчальний посібник / Б. О. Парахонський, О. І. Погорілий, О. М. Йосипенко, М. А. Собуцький, М. Ю. Савельєва, О. Левцун. – К.: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2005. – 320 с.
73. Лабрюйер Ж. Характеры или нравы нынешнего века / Ж. Лаюрюйер / – СПб.: Пантеон литературы, 1889. – 371 с.
74. Лещинский В.И., Лаврикова Т.В., Заварзина Л.З. Теория, история и Философия образования: Учеб. пособие. – Воронеж: Изд-во им. Е.А.Болховитинова, 2002. – 303 с.
75. Лихачева Л.С. Школа этикета / Л. С. Лихачева / Екатеринбург: Сред.урал.,1997. – 448 с.
76. Лозовецька В. Т. Професійна орієнтація молоді в умовах сучасного ринку праці: Монографія/ В. Т. Лозовецька. – Київ. -2012. – 157 с.
77. Локк Дж. Мысли о воспитании / Дж. Локк / – М.: Учпедгиз, 1939. – 320 с.
78. Масол Л. М. Методика навчання мистецтва у початковій школі: Посібник для вчителів / Л. М. Масол, О. В. Гайдамака, Е. В. Белкіна, О. В. Калініченко, І. В. Руденко. – Х.: Веста: Видавництво «Ранок», 2006. – 256 с.
79. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта :теорія і практика : монографія /Л. М. Масол. – Київ :Промінь, 2006. – 432 с. – С. 238.

80. Матат Д.О. Нові технології : веб-квест / Д. О. Матат / Освіта України. – 2014. – № 23 (23 черв.). – 10 с.
81. Матвеева Л. Л. Культурологія: Курс лекцій: Навч. посібник/ Л. Л. Матвеева. – К.: Либідь, 2005. – 512 с. – С. 231.
82. Матяж С. В. Класифікація цінностей та ціннісний орієнтацій особистості/ С. В. Матяж, А. О. Березянська// наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили. – Серія Соціологія. – 2013. – Т.225. – Вип. 213. – С.27-30.
83. Мелекесов Г.А. Аксиологический потенциал личности будущего педагога: становление и развитие: Монография / Г. А. Мелекесов / – М.: МПГУ, 2002. – 288 с.
84. Мельничук С. Г. Педагогіка (Теорія виховання):[навч. посібник для студ. вищ. навч. закладів]/ С. Г. Мельничук. – К.: Слово, 2012. – 285 с.
85. Мериме П. Собр. соч. в 6-ти т. Хроника царствования Карла 1X / П. Мериме / – М.: «Правда», 1963.- Т.1. – 314 с.
86. Милошевський Р. В. Взаємозв'язок понять «виховний простір» та «виховне середовище» / Р. В. Милошевський // Соціальна педагогіка. – 2009. – № 2. – С. 4-11.
87. Мильруд Р.П. Методология и развитие методики обучения иностранным языкам / Р. П. Мильруд // Иностр. яз. в школе. – 1995. – № 5. – С. 13-18.
88. Мороз А. Світоглядні орієнтації молоді в контексті євроінтеграційної політики України / А. Мороз // Політичний менеджмент – 2009 – № 4. – С. 158-164.
89. Ніколаї Г. Ю. Теорія і практика художньо-естетичного виховання в Польщі // Мистецтво у розвитку особистості: Монографія/ За ред. Н. Ничкало. - Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с. – С.193 – 211.

90. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / Л. Гриневич, О. Елькін, С. Калашнікова, І. Коберник, В. Ковтунець, О. Макаренко, О. Малахова, Т. Нанаєва, Г. Усатенко та ін.; Заг. ред. М. Грищенко – К., 2016. - [електронний ресурс]. – Режим доступу :<https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>
91. Новий словник іншомовних слів: 40000 слів / за ред. Л. І. Шевченко. – К.: АРІЙ, 2008. - 672 с. – С. 437.
92. Новикова Л.И. Воспитание как педагогическая категория / Л. И. Новикова // Педагогика. – 2000. - № 6. – С. 28-35.
93. Олексюк О. М., Ткач М. М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва / О. М. Олексюк, М. М. Ткач. – К.: Знання України, 2004. – 263 с. – 12 с.
94. Орлов В. Ф. Технології мистецької педагогічної освіти / В. Ф. Орлов // Професійно-художня освіта України: зб. наук. праць / редкол. І. А. Зязюн, В. О. Радкевич, Р. Т. Шмагало та ін. – Вид-во «Черкаський ЦНТІ», 2002. – Вип. 1. – 208 с. – С. 121 – 127.
95. Основи культурології: Навч. посіб./ За ред. Л.О.Сандюк та Н.В. Щубелки. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 400 с.
96. Отич О. М. Мистецтво у розвитку індивідуальності педагога: історичний і методологічний аспекти: монографія / за наук. ред. І. А. Зязюна. – Чернівці: Зелена Буковина, 2009. – 440 с.
97. Падалка Г. М. Педагогіка м мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка / К.: Освіта України, 2008 . – 274 с.
98. Педагогічна майстерність: Підручник/ І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. – К.: Вища шк., 1997. – 349 с.

99. Педагогічні технології. Досвід. Практика: Довідник / П.І Матвієнко та ін. – Полтава: ПОШОПП, 1999. – 375с.
100. Пірен М. І. Основи етнопсихології: підручник/ М. І. Пірен. – К., 1996. – 385 с.
101. Пиз А. Язык тело движений / А. Пиз / Н.Новгород: Ай Кью, 1997. – 248 с.
102. Платон. Законы / Платон / – М.: Просвещение, 1969. – 174 с.
103. Платон. Избранное. Государство / Платон / М.: АСТ, 2004. – 493 с.
104. Плохотнюк О. С. Формування професійно-ціннісних орієнтацій студентів мистецько-педагогічних спеціальностей у процесі музично-виконавської діяльності/ О. С. Плохотнюк. – Автореф. дис.. ... канд.. пед.. н.: 13.00.04. – Луганськ, 2009. – 20 с.
105. Полякова А.А. Развитие аксиологического потенциала личности в контексте диалога культур: Монография / А. А.Полякова / СПб.: РГПУ, 2001. – 209 с.
106. Попович М. Григорій Сковорода: філософія свободи. – 2-е вид / М. Попович / К.: Майстерня Білецьких, 2008. – 256 с.
107. Потебня О. Естетика і поетика слова: збірник/ О. Потебня/ упор. І. Іваньо: перекл. І. Колодної. – К.: Мистецтво, 1985. – 302 с.
108. Приходченко К. Середовищний підхід до навчання та виховання молоді / К. Приходченко // Шлях освіти. – 2010. - № 4. – С.22-27.
109. Пройдаков Е.М. Англо-український тлумачний словник з обчислювальної техніки, Інтернету і програмування / Е.М. Пройдаков, Л.А. Теплицький – Вид. 1- К.: Видавничий дім "СофтПрес", 2005. – 552 с.

110. Розов Н.С. Культура, ценности и развитие образования / Н. С. Розов / М.: Иссл. центр по пробл. управления качеством подготовки специалистов, 1992. – 154 с.
111. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн / М.: Учпедгиз, 1946. - Изд. 2-е. – 704 с.
112. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности / С. Л. Рубинштейн // Вопросы философии, 1989. – № 4. – С. 88-95.
113. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навчальний посібник/ О. П. Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
114. Руссо Ж.Ж. Собр. соч. В 3-х т / Ж. Ж. Руссо / СПб, 1866. – Т.1., – 639 с.
115. Селиванова Н.Л. Современные представления о воспитательном пространстве / Н. Л. Селиванова // Развитие личности школьника в воспитательном пространстве: проблемы управления. – М.: Пед. общество. 2001 – С. 5-18.
116. Сидоркин А.М. Структура воспитательного пространства /А.М.Сидоркин //Развитие личности школьника в воспитательном пространстве: проблемы управления. – М.: Пед. общество, 2001. – С. 18-20.
117. Сковорода Г. Вибрані твори: в 2 т. / Г. Сковорода. – К.: Дніпро, 1972. – Т. 1. – 271 с.
118. Сметаняк В. І. Психологічні особливості ціннісного самовизначення старшокласників: Автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07 / Прикарпатський університет імені Василя Стефаника. – Івано-Франківськ, 2003. – 20 с.
119. Сморгж Л. О. Эстетика: навчальний посібник/ Л. О. Сморгж. – К.: Кондор, 2009. – 334 с.

120. Солодкая А. К. Готовность участников педагогического процесса к кросскультурному взаимодействию: критерии кросскультурной компетентности и этнической толерантности / А. К. Солодкая // Наук. праці: наук.-метод. журнал. - Миколаїв: Вид. Черномор. держ. ун-ту ім. Петра Могили, 2012. - Вип.176, - Т. 188. (Педагогіка). - С. 38 - 43.
121. Сопер Л. Поль. Основы искусства речи / Л. Поль Сопер / – Ростов-на-Дону: Феникс, 1999. – 446 с.
122. Стежко Ю. Г. Формування сенсожиттєвих ціннісних орієнтацій старшокласників у процесі вивчення суспільствознавчих дисциплін: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Інститут проблем виховання АПН України. – Київ, 2004. – 20 с.
123. Столович Л. Н. Об общечеловеческих ценностях /Л. Н. Столович // Вопросы философии. – 2004. – № 7. – С. 86 – 97.
124. Трайнев В.А. Информационные коммуникационные педагогические технологии (обобщения и рекомендации) : [учеб. пособие] / В.А. Трайнев, И.В. Трайнев /. – 3-е изд. – М. : Издательско-торговая корпорация "Дашков и К°", 2008. – 280 с
125. Турчин Т. М. Початкова музична освіта: проблеми модернізації [Монографія]/ Т. М. Турчин. – Чернігів: ПАТ «ПВК» Десна, 2013. – 368 с.
126. Філософія освіти: навчальний посібник / За заг. ред. В. Андрущенка, І. Передборської. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009 – 329 с.
127. Фіщук В., Матюшко В., Чернев Є., Юрчак О., Лаврик Я., Амелін А. Україна 2030Е – країна з розвинутою цифровою економікою. 2020. URL: <https://strategy.uifuture.org/kraina-zrozvinutoyu-cifrovoyu-ekonomikoyu.htm>

128. Формирование учебной деятельности школьников / Под ред. В.В. Давыдова, И. Ломпшера, А.К. Марковой / . – М.: Педагогика, 1982. – 216 с.
129. Франко І. Я. Педагогічні статті і висловлювання /За ред. О. Дзеверіна. – К.: Рад. школа, 1960. – 299 с.
130. Фурсенко Т. Ф. Музичне дозвілля молоді: [підручник для студентів за фахом: 7.02020401 «Музичне мистецтво»] / Т. Ф. Фурсенко. – Ялта: РВВ РВНЗ КГУ, 2013. – 452 с.
131. Хайрулліна Ю. О. Світоглядна культура особистості: структурно-функціональний аналіз: монографія / Ю. О. Хайрулліна. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – 235 с.
132. Хижна О. П. Художньо-педагогічна діяльність учителя початкової школи (теоретико-методологічний та методичний аспекти): Монографія/ О. П. Хижна. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – 456 с.
133. Хоментовская А.И. Кастильоне, друг Рафаэля / А. И. Хоментовская / –СПб.: Брокгауз- Ефрон, 1923. – 122 с.
134. Черкасов В. Ф. Основи наукових досліджень у музично-освітній галузі : [підручник] / В. Ф. Черкасов. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, Харків: ФОП Озеров, 2017. – 316 с.
135. Чернявская Г.К. Самопознание и самореализация личности: Методологические проблемы: Автореф. дис...доктора филос. наук (09.00.11). – СГТб.: Санкт-Петербург, гос. ун-т, 1994. – 38 с.
136. Честерфилд Ф. Письма к сыну / Ф. Честерфилд / – М.: Культура и традиции, 1993. – 189 с.
137. Шайгородський Ю. Ціннісні орієнтації особистості: формалізована модель цілісного, багатоаспектного аналізу / Ю. Шайгородський // Соціальна психологія. – 2010. - № 1(39). – С. 94 – 106.

138. Шевченко Г. П. Естетичне одухотворення студентської молоді/ Г. П. Шевченко// Педагогічна і психологічна науки в Україні: Т.4. – К.: Педагогічна наука, 2007. – С.215 – 226.
139. Шейко В. М. Культурологія: навч. посіб. / В. М. Шейко, Ю. П. Богуцький, Е. В. Германова де Діас. – К.: Знання, 2012. – 494 с.
140. Шеллинг Ф. Философия искусства/ Ф. Шеллинг. – М.: Мысль, 1966. – 496 с.
141. Шепель В.М. Имиджелогия: Секреты личного обаяния [Текст] / В.М. Шепель /. – М.: ЮНИТИ, 1994. – 320 с.
142. Шиллер Ф. Письма об эстетическом воспитании человека/ Ф. Шиллер // Статьи об эстетике. – М.-Л.: Академия, 1935. – 674 с.
143. Шлегель Ф. Философия жизни. Философия истории. /Ф. Шлегель. – М.:Quadrivium, 2015. - 816 с.
144. Шлейермахер Ф. Герменевтика /Ф. Шлейермахер. – Перевод с нем. А. Вольского. – СПб: «Европейский дом», 2004. – 242 с.
145. Шмагало Р. Т. Мистецька освіта й мистецтво в культуротворчому процесі України ХХ – ХХІ століть: навч. посіб. / Р. Шмагало, Г. Покотило, П. Ляшкевич, І. Гнатишин, Т. Бей; за заг. ред. Р. Шмагала. – Львів: ЛНАМ; Тернопіль: Мандрівець, 2013. – 292 с.
146. Шопенгауэр А. Афоризмы для усвоения житейской мудрости / А. Шопенгауэр / – М.: АСТ, 2003. – 238 с.
147. Шпенглер О. Закат Европы. Очерки морфологии мировой истории. Гештальт и действительность/ О. Шпенглер. – М.: Мысль, 1993. – 663 с.
148. Щолокова О. П. Філософські засади мистецької освіти / О. П. Щолокова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені

- М. П. Драгоманова. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти. – Вип. 7(12). – Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – С.13.
149. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности / Э.Г. Юдин. – М. : Наука, 1978. – 243 с.
150. Юркевич П. Д. Серце та його значення в духовному житті людини, згідно з ученням слова Божого / П. Д. Юркевич // Юркевич П. Д. Вибране. – К.: Абрис, 1993. – С.73 – 114.
151. Юсов Б. П. Взаимосвязь культурологических факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области «Искусство» / Б. П. Юсов// Избранные труды по истории, теории и психологии художественного образования и полихудожественного воспитания детей. – М.: Компания Спутник, 2004. – С.10-37.2.3.
152. Юсупов И.М. Тренинг коммуникативных умений в условиях маргинальности / И.М Юсупов, Л.В. Бевзова // Психологические аспекты формирования профессионально-педагогического сознания в процессе подготовки специалистов в вузе: тезисы докладов межвузовской научно-методической конференции. – Куйбышев, 1989. –108 с.]
153. Bruner J.S. The Culture of Education. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1996.
154. Cambridge International Dictionary of English. – Cambridge Univ. Press, 1995.
155. International Conference “Interregional Dialogue in Europe: 2001 and Beyond”. – Analytical Report. – Kyiv, 2001.
156. Hall E. T. Beyond culture. N. Y. : Anchor Press, 1976.
157. *Open educational e-environment of modern University, № 5 (2018) 124*
158. Chi-Yue Chiu, Walter J. Lonner, David Matsumoto, Colleen Ward. Cross-Cultural Competence: Theory, Research, and Application. Journal of Cross-Cultural Psychology 2013.

URL:<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022022113493716?journalCode=jc sa> (дата звернення: 10.11.2018).

159. O'Reilly, T. What Is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software [Електронний ресурс] / O'Reilly Tim. – Режим доступу : <http://oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html?page=1.>].

РОЗДІЛ 2.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КРОСКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ

2.1. Зміст, структура та сутність кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва

Формування кроскультурної компетентності – одне з важливих завдань виховання майбутніх учителів музичного мистецтва у ЗВО. Освіта та виховання зорієнтовані на формування та розвиток людини як суб'єкта власної життєдіяльності. На думку Н.Щуркової «якщо виховання – постійне сходження до культури та повсякденне відтворення культури у всіх життєвих актах, то призначенням виховання є формування особистості, яка б набувала у процесі розвитку здатності самостійно будувати свій варіант життя, гідний людини» [109, с. 4]. Глибинний сенс виховання полягає у різнобічному становленні особистості студента, у гармонізації його відносин із природою, самим собою, іншими людьми, світом загалом.

Вирішення виховних завдань у вишах неможливе без вивчення різних аспектів спілкування. Успішність різних видів діяльності залежить від знання специфіки спілкування як явища реальності. Характер спілкування, що виникає в процесі різноманітних видів діяльності зумовлений функціональними зв'язками між людьми, а його результат обумовлюється особистісними якостями учасників, їх здібностями, знаннями, вміннями, ціннісними орієнтаціями, установками.

Спілкування – процес взаємозв'язку та взаємодії суспільних суб'єктів (як окремих особистостей, так і соціальних груп), в якому може відбуватися обмін інформацією, діяльністю, настроєм, досвідом, здібностями, вміннями та навичками. Роль спілкування у житті людей незмірна. Н.Добринін вказує на провідну роль спілкування в житті та розвитку людини: «потреба у спілкуванні властива не лише людині, а й багатьом тваринам, які народжуються беспорядними і потребують догляду. Спочатку ця потреба у маленької дитини, можливо, має схожість з твариною. Але дуже скоро набуває людського характеру»[24, с. 452].

У процесі спілкування забезпечується життєдіяльність людини та суспільства, змінюється структура та сутність соціальних суб'єктів, формуються історично конкретні типи особистостей і вся різноманітність людських особливостей, відбувається соціалізація людини, становлення її як особистості. На думку О.Леонтьєва, «Спілкування – процес або процеси, що здійснюються всередині певної соціальної спільності – групи, колективу, суспільства в цілому, процеси за своєю сутністю, не міжіндивідуальні, а соціальні. Вони виникають у силу суспільної потреби, суспільної необхідності. Спілкування – те, що забезпечує колективну діяльність» [47,с. 4].

Б. Паригін стверджує, що дати визначення спілкуванню достатньо складно, і виділяє кілька основних параметрів процесу спілкування: а) психічний контакт, що виникає між індивідами і реалізується в процесі їх взаємного сприйняття один одного; б) обмін інформацією у вигляді вербального чи невербального спілкування; в) взаємодія та взаємовплив один на одного. Цей підхід дав йому можливість виділити три сторони спілкування: *комунікативну, перцептивну та інтерактивну* [71, с. 221].

У ряді соціально-психологічних досліджень розглядають роль та функції людини у процесі спілкування. В. Панферов виділив шість функцій людини у процесі спілкування: комунікативні – функції взаємозв'язку людей; інформаційні

– функції передачі; когнітивні – функції осмислення та сприйняття інформації; емотивні – функції переживання людиною своїх взаємин з іншими людьми; конативні – функції керівного впливу тих чи інших цінностей людини на процес спілкування; креативні – функції перетворення, зміни, виховання людей у процесах спілкування [70, с. 82-88].

А. Свенціцький виділяючи вербальну та невербальну комунікацію, стверджує: «Інколи невербальна комунікація навіть перевершує за своєю дієвістю вербальні форми. Невербальна комунікація має на увазі передачу інформації без використання мови слів. При цьому ми отримуємо інформацію за допомогою зору, фіксуючи такі виразні елементи поведінки, як лицьову експресію, жести, позу, міміку, зовнішній вигляд в цілому» [86, с. 242].

Зовнішній вигляд вчителя також серйозно впливає процес спілкування. Ці дані підтверджуються дослідженням американського психолога Г.Келлі (H.Kelley), який експериментально підтвердив вплив зовнішнього вигляду людини або його описи сприйняття його іншими людьми [116, с. 431-439]. Дані експериментів А.Бодальова і П.Вілсона (P.Wilson) також підтверджують висновок про те, що зовнішній вигляд людини є невід'ємною частиною культури спілкування [5], [121, с. 97-102].

А.Добрович вважає, що характер спілкування залежить від кількості соціальних ролей, які людина виконує в даному акті комунікації, від «соціального віяла». Цей соціальний образ людини накладає на спілкування певні обмеження, більш серйозні ніж зовнішній вигляд людини [25, с. 80-88].

У деяких літературних джерелах спілкування поділяють на формальне та неформальне [2, с.79-80] стверджуючи, що неформальним слід вважати спілкування, на яке не накладені жодні обмеження, і для підтримки такого спілкування знання норм поведінкової культури не потрібно. Такий розподіл уявляється нам дещо умовним: можна виокремити лише той чи інший ступінь

формалізації у спілкуванні й відповідно той чи інший ступінь задіяності норм поведінкової культури в цьому спілкуванні.

Г.Батищев, оцінюючи поведінкову культуру у спілкуванні, пише: «Спілкування починається з другоюдомінантності, а саме там, де є «я» і є «ми», якому надається перевага, тобто це люди, які вміють віддавати перевагу іншому, не втрачаючи власного «я»»[3, с. 35]. Проте, не можна уявляти процес навчання спілкуванню як самостійну діяльність студента. Стихійність придбання умінь та навичок міжособистісного та ділового спілкування часто стає причиною труднощів в адаптації як до процесу навчання, так і до подальшої трудової діяльності. Наслідком подібної дезадаптації є як труднощі у міжособистісних взаєминах, і конфліктність у діловій сфері. Дослідження М.Кагана та А.Еткінда показали, що «однією з причин дезадаптації є несформованість у студентів знань, умінь та навичок реалізації різних видів спілкування, нездатність взаємодіяти на різних рівнях, визначати способи поведінки, адекватні реальним ситуаціям спілкування» [33, с.25-34].

У зв'язку з цим виникає потреба включення до процесу формування кроскультурної компетентності навчання вмінням та навичкам здійснювати різні види спілкування. Запити соціальної практики зумовили дослідження різних аспектів проблеми спілкування саме з позиції розуміння його як умови формування особистості, її соціалізації, адаптації до навчального процесу та необхідності виконання особистістю визначених видів діяльності, коли спілкування стає чинником її ефективності.

Практика показує, що студенти надзвичайно цінують особисте спілкування із викладачами. Цінність такого спілкування, на їхню думку, у тому, що: 1) спілкування приносить задоволення; 2) сприяє засвоєнню досліджуваного матеріалу; 3) створює для викладання сприятливе емоційне тло; 4) вивчення багатьох гуманітарних дисциплін без діалогу із викладачем неможливе.

Опитування, проведене на факультеті мистецтв імені Анатолія Авдієвського НПУ імені М.П.Драгоманова показало, що більшість студентів не дуже стурбовані моральними проблемами, але в той же час вважають себе здатними оцінити моральний вигляд викладача. В той же час у здатність викладача правильно оцінити особистість студента вірять не більше 52,3 % опитаних, що вкотре підтверджує невирішеність проблеми особистого спілкування студента та викладача, хоча ніхто зі студентів не заперечував думку з анкети: «ніщо не надає такого благотворного виховного впливу на молоду людину, як спілкування з неординарним старшим колегою». У ході даного дослідження анкети з питаннями, що стосуються проблем морального виховання, були поширені також і серед викладацького складу на факультеті мистецтв імені Анатолія Авдієвського НПУ імені М.П.Драгоманова. Аналіз анкет показав, що викладачі не дуже стурбовані своїм авторитетом для студента. Серед пріоритетних напрямів вдосконалення морального виховання у ЗВО ними були названі: підвищення трудової дисципліни всіх служб факультету, створення нормальних умов для проведення навчального процесу та зміна морального клімату у країні загалом. Зрозуміло, всі ці чинники є важливими, але виявлена тенденція дозволяє судити про недостатньо високу роль, яка відводиться викладачами факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського НПУ М.П.Драгоманова педагогічному спілкуванню, що пов'язано, на нашу думку, недостатністю володіння комунікативними техніками самих викладачів.

Проблема спілкування студентів молодших курсів з дорослими, зокрема, з педагогами, розглядається і в зарубіжній літературі. Давид Кауфман (David Kauffman) пише про те, що освітню систему штату Массачусетс заповонила ідея вільного виховання, навчання за індивідуальними проєктами настільки популярна, що не завжди існує навіть єдиний навчальний план. Хоча така система сприяє малоформалізованому спілкуванню студентів та педагогів, тут виникають

труднощі іншого порядку: у формуванні культури спілкування та розвитку професійної компетентності [113, с. 2].

Давид Ранзел (David Ruenzel) – викладач, який більше десяти років пропрацював у різних освітніх установах США, пише про труднощі у встановленні контакту з 17-18-річними студентами та навіть стверджує, що дефіцит спілкування з дорослими призводить до девіантної поведінки, поширеної серед підлітків [114, с. 7].

Дональд Мк. Кейб (Donald Mc. Cabe), обґрунтовує необхідність встановлення довірливих відносин, що виключають панібратство, між викладачем та студентами тим, що студенти часто намагаються обдурити викладача на іспиті заради отримання гарного балу, якщо між ними немає взаєморозуміння та навчання не поєднане з вихованням [115, с. 5].

Марі Вінн (Marie Winn), доводить труднощі у спілкуванні не лише студентів та викладачів, але спілкування в сім'ях й спілкування юнаків та дівчат між собою пояснюється відсутністю практики у міжособистісному спілкуванні. Дослідниця стверджує, що американці стали менше спілкуватися як у звичайній обстановці, так і у свята..., позбавляючи молодь досвіду міжособистісного спілкування [117, с. 10-12].

Значну роль формуванні свідомої поведінки особистості відіграє спілкування з референтною групою однолітків. Н.Творогова наголошує, що «Спілкування з однолітками сприяє самопізнанню, а рівність з ними, відсутність регламентації та обмежень, звичайних при спілкуванні з дорослими, визначає особливу розкутість у цих комунікаціях і сприяє розкриттю творчого, самобутнього начала»[95, с. 74]. Спілкування з однолітками дозволяє адаптувати засвоєні у дорослих моральні норми в норми рівності, що дозволяють задовольнити потребу в соціальному порівнянні, ідентифікуючи себе з однолітками. Партнер по спілкуванню у цьому віці постає як своєрідна точка

відліку у пізнанні навколишнього світу і себе. Чимало фактів свідчить і про особливу роль спілкування для студента.

Як свідчать дослідження А.Бодальова, І.Кона, Н.Крилової та ін, [6; 39; 40] значне зростання міжособистісних контактів у віці 17-23 років пов'язане з необхідністю задоволення пізнавальної потреби та потреби в емоційних контактах, що є базою для розвитку діадичних відносин. Товариство однолітків та дорослих в даному випадку є своєрідним каналом отримання інформації, і важливо для освітнього процесу зробити так, щоб цей канал працював безперебійно. Отже, можна говорити про величезне значення спілкування для особистісного розвитку майбутнього вчителя музичного мистецтва на всіх етапах навчання. Спілкування виступає універсальною реальністю, в якій зароджується і протікає освітній процес. Спілкування та комунікативні тактики важливі також і для професійного становлення майбутнього фахівця. Одним з основних завдань ЗВО є формування у студентів правильного уявлення про комунікативні властивості особистості, необхідні висококваліфікованому фахівцеві, а також уміння користуватися адекватними комунікативними стратегіями.

Розглядаючи процес спілкування дуалістично: як процес навчання правилам поведінки, і як своєрідний критерій вихованості –продемонструвати поведінкову культуру можна лише використовуючи комунікативні стратегії. Вихованість є сполучною ланкою між моральною культурою особистості й зовнішньою культурою поведінки, прийнятою в суспільстві. Категорія «культура» взаємопов'язана з категорією «діяльність». Культура, будучи універсальною характеристикою діяльності, задає соціально-гуманістичну програму і визначає спрямованість того чи іншого виду діяльності, її ціннісних особливостей та результатів. Освоєння особистістю культури передбачає оволодіння способами практичної, діяльнісної її реалізації. Пропускаючи через себе, свою індивідуальність культурні цінності, студент створює особисті ціннісні установки,

реалізуючи в такий спосіб творчий компонент виховного процесу. Творчість виступає специфічно людською властивістю, одночасно породженою потребами культури і в той же час формує саму культуру [10, с. 246-251].

В.Сластьонін пише: «Культура – це творчість з усіма характеристиками творчого акту, вона завжди розрахована на адресата, на діалог, а «засвоєння» її є прогрес особистісного відкриття, створення світу культури в собі, співпереживання і співтворчість, де кожен новонабутий елемент культури не перекреслює, не заперечує попередній пласт культури» [89, с. 17]. Певні способи та сфери прояву творчості у навчально-виховному процесі ЗВО нерозривно пов'язані з формуванням кроскультурної компетентності студентів. Означена компетентність проявляється в різних аспектах діяльності. Але особлива роль у процесі формування кроскультурної компетентності, як ми підкреслювали, належить спілкуванню: у процесі спілкування відбувається передача та сприйняття соціальних, культурних, художніх і моральних цінностей, формування духовного світу людини. Сучасне життя з його безліччю міжособистісних контактів пред'являє особливі вимоги до спілкування у всіх сферах життєдіяльності людини. Ці вимоги обумовлені й тенденціями сучасного соціального розвитку, і проблемою гуманізації спілкування, коли актуалізуються такі його аспекти, як взаємопізнання, взаєморозуміння, взаємодопомога.

З розвитком тієї чи іншої професії формуються професійні норми, правила, вимоги щодо представників даної сфери діяльності, що породжує поняття професійної культури. І більш спільне поняття, безвідносно до роду професійної діяльності – культура ділового спілкування. Культура ділового спілкування – це система норм та правил поведінки, якій підпорядковуються люди, пов'язані інтересами справи.

Варто підкреслити, що кроскультурна компетентність включає наступні складові:

– *поведінкову культуру*, вдумливо адаптуючи її правила для кожного конкретного випадку, наповнюючи їх етичним змістом, що передбачає, перш за все, максимум зручності для оточуючих.

– *культуру спілкування*. Сутність культури спілкування – забезпечення такої техніки комунікації, яка забезпечить взаємодію, коли люди не лише не будуть заважати один одному, але і кожен з них зможе зберігати свою особисту гідність та індивідуальність. Культура спілкування охоплює кілька функцій: *аксіологічну функцію* – адже культура спілкування є поєднанням процесу створення етичних цінностей та процесу освоєння цих цінностей; *нормативну функцію* – висуває певні вимоги, зафіксовані в традиційних нормах поведінки і неписаних законах – звичаях; *виховну функцію*, сприяючи формуванню певних якостей особистості, які досягаються у процесі взаємодії учасників спілкування; *регулятивну функцію*, ототожнюючи собою систему певних якостей особистості, що є певним регулятором соціальних відносин. Регулятивна функція культури спілкування, впливаючи на особистість, визначає два рівні культури спілкування. Перший – *етикетний*, виявляється, наприклад, у таких якостях особистості, як ввічливість з усіма її відтінками, тактовність, скромність та точність [50, с. 104-109]. Етикетний рівень забезпечує зовнішній бік культури спілкування особистості. Другий, *етичний* бік, виявляється не відразу, для нього характерно достатньо глибоке розуміння та засвоєння категорій моралі й переведення їх у моральні переконання особистості, наприклад, уявлення про обов'язок, справедливість, дихотомію добра та зла. Осмислені, інтеріоризовані етичні категорії, що перейшли у переконання, складають внутрішню основу культури спілкування.

З погляду формування культури спілкування важливо диференціювати єдність та розбіжності зовнішньої та внутрішньої культури. Лише органічне

поєднання етикетного та етичного рівня культури спілкування є завершальним ступенем її формування.

Освоєння лише зовнішніх аспектів культури спілкування – поширена проблема. Вона не є особливістю лише нашого часу. Дослідниця О.Муравйова вказує: «Аристократ ХІХ століття – це особливий тип особистості. Весь стиль його життя, манера поведінки і навіть зовнішній вигляд – несли на собі відбиток певної культурної традиції. Саме тому сучасній людині так важко її «зобразити»: наслідування лише зовнішнім особливостям поведінки виглядає нестерпно фальшиво»[60, с. 7].

В наш час сформованість етичної та етикетної складових культури спілкування також може відхилятися в різні боки. Нами встановлено, що причинами такої розбіжності є:

- брак знань, умінь та навичок у комунікативній галузі;
- недостатньо відпрацьована технологія реалізації етичних цінностей на практиці повсякденного життя;
- неприродність поведінки людини, викликана, наприклад, корисливими спонуканнями.

Сформована кроскультурна компетентність представляє собою систему особистісно значущих моральних установок, які стали внутрішніми переконаннями вчителя музичного мистецтва. Неодмінною умовою її успішної реалізації є оволодіння технологією міжособистісної взаємодії в різних обставинах соціокультурного середовища.

Діяльнісний підхід до формування кроскультурної компетентності дозволяє виокремити наступні її складові: мотиви спілкування, цілі спілкування, що визначають техніки спілкування та результати спілкування. У контексті нашого дослідження особливу увагу ми звернули на техніки спілкування, їх розвиток у процесі формування кроскультурної компетентності майбутніх учителів

музичного мистецтва. Під техніками спілкування ми розуміємо набір комунікативних дій та операцій, що призводять до задоволення мети спілкування. У нашому випадку це показники готовності студентів до позитивної комунікації.

У якості пріоритетних завдань формування кроскультурної компетентності різними авторами були виділені: 1) товариськість – як індивідуально стійка властивість особистості [41, с. 25-33]; 2) рівень особистих взаємин [38, с. 163]; 3) рівень розвитку групи [80, с. 39-40]; 4) рівень інтеграції спільної діяльності; 5) академічна успішність і, надалі, громадська активність; 6) здоров'я [95, с. 101-104]; 7) здатність до швидкої адаптації до різних видів діяльності як навчальної, так і професійної.

За критерій академічної успішності найчастіше приймають екзаменаційну оцінку. Відповідь студента на усному іспиті вимагає від нього не лише засвоєння спеціального матеріалу, але, як і будь-який вид спілкування, володіння техніками спілкування, у разі як ділового, і міжособистісного. На усному іспиті викладач, незалежно від предмета, що здається, оцінює не лише спеціальні знання та вміння, передбачені навчальною програмою, а й особисті якості студента, зокрема, володіння техніками спілкування. Оцінюються: бажання та вміння встановити позитивний контакт з викладачем, уміння правильно оцінити ситуацію взаємодії із ним та застосувати необхідні аспекти техніки спілкування. Н.Творогова вважає: «...результати традиційного іспиту можуть бути розглянуті як показник не лише рівня навчальної роботи зі студентами на кафедрі, а й суспільної активності студентів, широти їхніх міжособистісних контактів у навчальній групі. Справді, саме в результаті такої широкої суспільної практики студенти набувають уміння та навички, які потім побічно оцінюються викладачами на традиційному екзамені»[95, с. 90].

Розглядаючи вплив технік спілкування на академічну успішність, ми побічно розглядаємо їх вплив на рівень розвитку групи: спілкування, яке

приносить задоволення і студентам, і викладачеві, сприяє встановлення сприятливого клімату у навчальній групі, що, у свою чергу, впливає на рівень особистісних взаємин, на рівень становлення колективу. Сприятливий психологічний клімат у навчальній групі сприяє підвищенню у студентів мотивації до навчання та забезпечує становлення й розвиток індивідуально стійких рис особистості, у тому числі, комунікабельності.

Формування особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва полягає не лише у придбанні знань, умінь та фахових навичок. Саме в цей період формуються установки, цінності, соціальні навички, необхідні для становлення фахівця у відповідній професії. На процес цього формування значний вплив надає соціальна громадська робота, що ініціює спілкування з референтною групою та з викладачами. Як показують результати досліджень [90, с.27], громадська робота у ЗВО стимулює формування соціально-значущих якостей фахівця. Студенти, які виконують певні громадські доручення, у процесі прояву даного виду соціальної активності формують та розвивають техніки спілкування, опосередковуючи, таким чином, на практиці отримані теоретичні знання про комунікативні техніки.

Соціально активні студенти відрізняються схильністю до соціальних контактів, ентузіазмом, впевненістю в собі, тенденцією до самоствердження та змагання, переважанням позитивного емоційного фону та високим ступенем адаптивності до нових ситуацій. Такі студенти не почувуються ізольованими в плані міжособистісних та ділових взаємин усередині групи. Більшість із них вважають, що мають багато друзів. Маючи власну думку, вони, водночас, прислухаються до точки зору інших і не виявляють зайвого консерватизму у спілкуванні. Отже, організація суспільних доручень – своєрідний тренінг комунікативних технік, оскільки вона сприяє формуванню та розвитку соціально значущих якостей особистості майбутнього фахівця.

На сучасному етапі розвитку системи неперервної освіти увага приділяється різним аспектам вдосконалення освітнього процесу: пропонуються нові форми та прийоми навчально-виховної роботи, індивідуальні програми навчання та освоєння матеріалу. У той же час у практичній діяльності мистецького ЗВО відчувається значний дефіцит сучасних програм формування комунікативного компонента кроскультурної компетентності фахівця.

Визначаючи необхідні комунікативні якості майбутнього вчителя музичного мистецтва, основний вид діяльності якого робота з дітьми, ми прийшли до висновку, що це будуть: соціальна відкритість, вміння встановлювати та розвивати соціальні контакти, вміння контролювати емоційні реакції, самоповагу та повагу до інших. Якщо у ході професіонального становлення в системі неперервної освіти вчитель досягає посади *керівника* – до перерахованого вище необхідно додати: вміння організувати спільну діяльність, вміння приймати рішення, самодисципліну, прийняття відповідальності, гнучку поведінку у конфліктних ситуаціях.

Майбутньому вчителеві, схильному до науково-дослідної роботи (з перспективою навчання в аспірантурі, докторантурі) набір комунікативних якостей принципово інший. Серед різноманіття якостей, що визначають ефективність роботи наукового співробітника, і, в кінцевому рахунку, наукової групи, основне місце займає вміння організувати спільну діяльність. Адже ефективність науково-дослідних програм залежить не лише від інтелектуального потенціалу виконавців і керівника та їх професійної підготовки, а також не меншою мірою від рівня техніки спілкування кожного з них.

У період навчання основні громадські зв'язки студента концентруються у навчальній групі. Порушення як міжособистісної, так і ділової взаємодії в навчальній групі найчастіше веде до дезадаптації, яка, у свою чергу може розглядатися як чинник, що викликає у студента дистрес різного ступеня тяжкості

та тривалості. Д.Кун вважає, що «Відсутність спеціальних навичок протистояння стресу при несприятливому збігу обставин може призвести до негативних емоційних станів й, згодом, до психосоматичних захворювань» [45, с.515-530]. Як вітчизняні, так і зарубіжні дослідники відзначають високий рівень захворюваності студентів, що значно перевищує показники по іншим соціальним групам, і значне місце серед цих захворювань займають психосоматичні й нервово-психічні розлади. Дуже значна частка цих захворювань бере свій початок у порушенні процесів спілкування, що ще раз підкреслює важливість володіння техніками спілкування як студентами, так і викладачами.

Саме студенти 1-2 курсу ЗВО потрапляють у своєрідну групу ризику: до усіх вищевикладених стресових чинників у них додається адаптаційний синдром, що виникає у зв'язку з капдинальними змінами в системі навчання та способу життя (інші освітні стратегії, зниження викладацького та батьківського контролю, інші типи міжособистісної та ділової взаємодії, збільшення навчального навантаження та для багатьох відірваність від дому та звичного способу життя). Наслідком подібної дезадаптації може бути також долучення до паління, алкоголю та наркотиків як засобу встановлення контактів з іншими студентами, у якому також значне місце займає нездатність організації нормального дозвілля, заснована на порушенні спілкування.

Однією з проблем формування кроскультурної компетентності іноземних студентів, як виявили наші дослідження, є адаптація, а вирішення її багато в чому лежить у площині культури спілкування. З метою з'ясування ставлення студентів-старшокурсників до проблем адаптації в освітньому середовищі факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського НПУ імені М.П.Драгоманова у 2018-2019 навчальному році нами було проведено соціологічне опитування. У дослідженні взяли участь 48 студентів-іноземців третього та четвертого курсу факультету мистецтв. Основний тягар проблем адаптації лягає на початок навчання у ЗВО, і

ми з'ясували погляди студентів, які пройшли через цей період, їх адаптаційні стратегії та рекомендації.

Студенти четвертого курсу вже вивчили психологію і мають, таким чином, наукове уявлення про адаптаційні проблеми. Аналіз анкет дозволив виявити певні тенденції. Більшість студентів (більше 73,8%) ділять адаптаційні процеси на дві категорії: адаптація до нового характеру навчання (культура ділової взаємодії); адаптація до принципово нового соціокультурного середовища, до нового рівня міжособистісних взаємовідносин; частина опитаних (45,3%) додатково вказала на особливості адаптації для іноземних студентів – адаптація до нового самостійного життя далеко від батьківського контролю та допомоги (дещо інший аспект культури міжособистісної взаємодії).

Говорячи про вирішення проблеми адаптації на факультеті мистецтв у НПУ імені М.П.Драгоманова, всі опитані відзначили, що необхідне своєчасне інформування абітурієнтів та студентів-першокурсників про особливості процесу навчання саме в даному виші. Серед опитаних 14,7% вважають, що частково вирішує цю проблему залучення студентів-старшокурсників до роботи у приймальній комісії, де малоформалізоване спілкування дозволить полегшити новачкам входження до колективу. На думку 19,2% респондентів, вирішувати проблему адаптації потрібно, організовуючи зустрічі абітурієнтів зі студентами-старшокурсниками, які можуть розповісти про освітній процес, про особливості спілкування з викладачами та в студентському колективі з висоти особистого досвіду. Серед опитаних 16,6% респондентів вважають, що проблема частково вирішується в університеті за рахунок організації факультету довузівської підготовки, який забезпечує поступове включення до вузівського життя. Деякі студенти висловили думку, що вирішити проблему адаптації здатна лише грамотна психологічна служба, організацію якої вони вважають обов'язковою.

Декілька студентів вказали, що такої проблеми, як «адаптація» немає, «треба лише навчити викладачів по-людськи ставитися до студентів».

Цікавою вважаємо пропозицію, яку підтримали 34,3% опитаних: студенти вказали, що проблему адаптації може вирішити лише внесення змін до навчального процесу. У якості таких змін було запропоновано запровадити посаду фасилітатора, який спираючись на синтез гуманітарного знання (напрацювання з психології, філософії та соціології в галузі організації спілкування) сприятиме ефективному формуванню у студентів-першокурсників кроскультурної компетентності. Таким чином, нами встановлено, що хоча студенти й запропонували різні стратегії подолання адаптаційного синдрому, вирішення цих проблем неможливе без організації навчання культури спілкування.

Отже, *кроскультурну компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва* ми розглядаємо як інтегративну якість особистості, яка відображає сукупність здібностей, типів поведінки та практичної діяльності, що дозволяють індивідам ефективно і осмислено взаємодіяти з іншими індивідами, соціокультурне середовище яких відрізняється від їх власного, за рахунок швидкої адаптації та внутрішньої готовності до продуктивної взаємодії з учасниками освітнього процесу.

Спираючись на методологію *системного, особистісно-діяльнісного, культурологічного, аксіологічного, компетентнісного та інтегративного* підходів, звернемось до структури кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва – поліструктурної, динамічної системної властивості особистості, у якості підсистем якої виступають: *інформаційна, діяльнісна та психологічна складові*.

Інформаційна підсистема включає два компоненти – *когнітивний*, що забезпечує комплекс професійних й спеціальних знань та умінь їх застосовувати, вмінь вибирати джерела пізнання і форми самоосвітньої діяльності. Основною

функцією когнітивного компонента є вирішення поведінкових завдань, вибір поведінкових стратегій та здатність обґрунтувати свій вибір; *рефлексивно-продуктивний*, який передбачає усвідомлення сенсу та цінності міжкультурного спілкування в житті людини та сприяє саморегуляції власної діяльності за допомогою контрольних-рефлексивних операцій. Хоча інформаційна підсистема найбільше налаштована на забезпечення навчання студентів вирішенню поведінкових завдань та розв'язання основної задачі, поставленої для виконання загальної мети – підготовки до позитивної комунікації, вона частково сприяє і здійсненню двох інших завдань – формуванню професійної самосвідомості та самоконтролю.

Формуванню професійної самосвідомості сприяє набуття знань про зразки комунікативної поведінки. Однак, знань про прийнятну поведінку, забезпечених функціонуванням інформаційної підсистеми, явно замало. Ще А.Макаренко різко критикував «широко прийняте у нас словесне виховання, тобто нескінченне проголошення про різні добрі речі без супроводу їх гімнастикою поведінки» [53, с. 181].

Психологічна підсистема складається з двох компонентів – *мотиваційно-емоційного*, що охоплює інтереси, потреби, мотиви студента і відповідає за позитивну мотивацію до кроскультурного спілкування як складного духовного феномену та *емпатично-атрибуційного*, який дозволяє зрозуміти емоційний стан співрозмовника і підлаштовуватися під нього, а можливо й трансформувати його та забезпечує усвідомлення мотивів, намірів й реакцій партнера. На наш погляд, органічна єдність набутих навичок поведінки та сформованих особистісних якостей студента забезпечується саме функціонуванням *психологічної* підсистеми кроскультурної компетентності. Психологічна підсистема вирішує завдання формування фахової свідомості, сприяє формуванню естетичного почуття на основі розуміння партнера зі спілкування.

Діяльнісна підсистема включає в себе *діяльнісний* компонент (уміння і навички, що передбачає освоєння та доведення до автоматизму різних стратегій у ситуаціях спілкування). Суспільство більш зацікавлене у прояві культурної поведінки, ніж у організації ставлення до нього. Знання, хоч і є основою дій, але є лише першим щаблем входження в суспільство, початком процесу соціалізації. Саме від прояву культури спілкування в діяльності людини залежать її відносини з навколишнім світом, її інтеріоризація міжособистісної та професійної культури, і, зрештою, життєвий успіх.

Лінію поведінки людина обирає щохвилини і часу на обмірковування вчинків вистачає не завжди. Частина з них визначається стереотипами поведінки, що склалися, – здатністю виконувати певні дії без особливого контролю із боку свідомості. Але для утворення навичок необхідне багаторазове повторення вмінь правильної, належної поведінки. А.Макаренко писав: «Необхідна звичка правильно чинити. Наше завдання не лише виховувати в собі правильне, розумне ставлення до питань поведінки, але ще й виховувати правильні звички, тобто такі звички, коли ми чинили б зовсім не тому, що сіли і подумали, а тому, що інакше не можемо, тому що ми так звикли» [54, с. 422]. Однак і вчинки, навіть доведені до автоматизму, ще не стають якістьми особистості людини. Щоб вони стали такими, необхідно формування усвідомлення, вдумливого ставлення, особистісної спрямованості, тому діяльна підсистема включає також і *креативно-конструктивний* компонент – відповідальний за прийняття нестандартних поведінкових рішень. Саме креативний компонент дозволяє судити про закінчення процесу формування діяльнісної підсистеми, так як він робить людину захищеною від незручності в ситуаціях спілкування, виявляючи специфічний «дух вихованості», який дозволяє вирішувати поведінкові завдання, не замислюючись про конкретні правила. Діяльнісна підсистема розв’язує завдання практичного

поведінкового етикету та формування естетичного почуття на основі усвідомлення отриманих навичок.

Отже, формування кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами цифрових технологій ми розглядаємо як динамічну систему, засновану на уявленнях про індивідуальний досвід особистості входження у культуру і педагогічно організованої діяльності, що забезпечує усвідомлення і розуміння змісту кроскультурного виховання, освітньої та міжнаціональної ситуації. Досягнення результату обумовлене необхідністю використання кроскультурної комунікації для успішного оволодіння вимогами фахової діяльності в умовах сучасного багатонаціонального суспільства.

2.2. Роль категорій «художній образ» та «узагальнення і перенесення художньої інформації» у формуванні кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва

Протягом усього періоду новітньої історії мистецтво вважалося досконалим виразом індивідуальності, яке формує характерне, особливе відчуття причетності до світу і митця усередині нього. У конкретних проявах мистецтво – те, що критики сприймають і хвалять як досягнення художнього бачення. Таке досягнення демонструє, як сучасна світська концепція творчості зберігає глибинні зв'язки з поняттями духовності та духовного життя, які не є залишковими чи маргінальними. Мистецтво в такому формулюванні стає центром, осередком духовності, певній альтернативі формальній релігії, з якою воно, щонайменше, знаходиться у відносинах «спорідненості». Справді, у деяких версіях мистецтво

стає свого роду «замінником» релігії, компенсацією за втрату віри чи матеріалістичних цінностей, яких, таким чином, зрікаються.

Звертаючись до ролі «художнього образу», що акумулює та узагальнює процес сприйняття різних мистецтв, хочемо зазначити, що слово «образ» занадто багатогранне. Слово активно використовується у психології з різними значеннями («образ» з погляду психоаналітичного, «образ» у теорії сприйняття), а у інших науках і мистецтві («художній образ» у мистецтвознавстві, «образ часу» в історії та літературознавстві тощо).

Образи дуже різноманітні. Перш за все, розрізняють свідомість або уявний образ, і образ втілений. Соціолог, автор книги «Picture Theory» В. Д. Т. Мітчелл (1942) виділяє наступні види образів і, відповідно, галузі науки, що роблять їх предметом свого вивчення: *графічний* образ (картини, скульптури, малюнки, різного роду зображення) вивчають мистецтвознавство та історія мистецтв; *оптичний* образ (особливості способу сприйняття, відображення, рефлексії) вивчають нейрофізіологія та психофізіологія; образ *сприйняття* (відчуття, інформація від органів сприйняття) також вивчає психофізіологія; *ментальний* образ (сни, спогади, ідеї, фантазії) вивчають психотерапія, епістемологія; *вербальний* образ (метафори, описи) вивчають література, мистецтвознавство, критика[цит.за19].

Якщо говорити про спосіб функціонування свідомості, то визначальним для появи образів того чи іншого класу є стани свідомості, пов'язані з величезною кількістю чинників, які, у свою чергу, залежать від актуальної мети та завдання. Традиційно виділяються образи стану свідомості (довільні і мимовільні), образи уяви (мрії, фантазії), сновидноподібні образи, образи змінених станів свідомості.

Різні автори (Б. Ананьєв, Гостєв, С. Смирнов) наголошують на описі різних властивостей образу свідомості. Підсумовуючи їх спостереження, можна назвати основні властивості образу, що роблять його здатним виконувати функції одиниці

розгляду свідомості: образ – це невід’ємний компонент актуальної свідомості: він як частина повторює ціле і містить у собі властивості всієї свідомості (ідея молекули); унікальність становища в системі психіки визначає головну особливість рівня уявного відображення – регулювання: єдність та взаємопроникнення чуттєвого (конкретність) та понятійного (абстрактність), що зумовлює різний ступінь узагальненості образів; образи беруть участь у «перемиканні» свідомості, переході з одного стану свідомості до іншого (наприклад, довільно викликані образи сприяють засипанню); від стану свідомості, мети та завдання залежить поява образів того чи іншого класу; функціонально образні процеси ідентичні сприйняттю або перцепції (наприклад, механізм антиципації та сканування образу); образи беруть участь у пошуці, зберіганні та репродукуванні інформації; образи виконують функцію міжмодального посередника у процесі фіксації досвіду (наприклад, перекладають кінетичне сприйняття візуальною мовою образів); образи виконують символічну функцію, відіграючи роль посередника у спілкуванні людини зі своїм внутрішнім світом; образи виконують емоційно-експресивну функцію, беручи участь у кодуванні афективного досвіду.

Крім типологізації та виявлення цілісних властивостей образу, категорія «художній» образ знаходиться в центрі уваги в дослідженнях та методичних розробках З. Новлянської, присвячених методу навчальної творчості [65] та Г. Шевченко [106]. Нам близька позиція А. Мелік-Пашаєва, який, досліджуючи естетичне ставлення людини до дійсності, розглядає художній образ як спосіб узагальнення, відмінний від раціонально-логічного та властивий людям, що мають розвинене естетичне почуття [57; 58].

В освітній практиці сама розстановка навчального матеріалу традиційно розподіляється в такий спосіб, щоб у результаті мисленнєвої роботи студенти приходили до відповідних узагальнень. Термін «узагальнення» пов’язаний

зазвичай у практиці з двома групами явищ: перехід від опису властивостей окремого предмета їхнього знаходження і виділення у цілому класі подібних предметів (процес узагальнення); при характеристиці результату цього процесу відзначається вміння студента відволіктися від деяких конкретних ознак предмета [18].

На відміну від узагальнення лише на словесно-понятійному, категоріальному рівні, студентам пропонується розглянути живий процес спілкування з творами різних видів мистецтва та формування узагальнених сенсорних та емоційно-чуттєвих уявлень про взаємозв'язок змісту та форми у художніх творах різних видів мистецтва, в тому числі, враховуючи можливості власної творчості та виконавства у галузі музики, візуального зображення, слова, руху, театру. Такий підхід дає можливість подолати відому обмеженість і однобічність підходу до комплексних художніх уявлень студентів про мистецтво, що спирається лише на понятійно-категоріальний рівень узагальнення (у традиціях навчальних курсів мистецтвознавства та естетики), і виявити реальне місце та співвідношення словесного, сюжетно-описового й інших типів та рівнів узагальнених уявлень про мистецтво, що спираються на емоційно-чуттєві форми сприйняття та діяльності, а також встановити справжнє значення словесно-мовленнєвих типів узагальнення, їх зв'язок та підпорядкування з іншими типами в рамках категорії «перенесення художніх вражень», уявлень з одного виду художньої діяльності на інший.

Роль категорії «узагальнення» у процесі засвоєння студентами потоку інформації, що зростає, і все виразніше усвідомлюється дослідниками як однієї з важливих проблем сучасної педагогічної науки. Серед найбільш значних наукових праць, в яких розглядаються різні аспекти категорії узагальнення в педагогіці, можна назвати дослідження таких вчених, як Л. Венгер, В. Давидов, І. Дубровіна, А. Зайцева, В. Кіреєнко, В. Крутецький, Н. Лейтес, О. Лук, О. Никифорова та

інших. Ряд монографій присвячений вивченню категорії «узагальнення» [18; 35; 42; 43].

Аналіз цих праць показує, що автори переважно виділяють наступні аспекти цієї складної міждисциплінарної проблеми: надлишок інформації, запропонованої студентам; необхідність узагальнюючої стратегії навчання; прагнення до взаємопроникнення якісно та змістовно різної інформації. Однак у вітчизняній науковій літературі не так багато робіт, присвячених дослідженню категорій «художнього узагальнення» та «перенесення художньої інформації» у педагогіці мистецтва.

Багато вчених надавали узагальненню велике значення як процесу, так і результату цього процесу. Ч. Дарвін вважав здатність до узагальнення необхідною якістю розуму вченого. Він зазначав, що ця здатність допомагає бачити не лише найближчі, а й віддалені причини явищ, передбачати їх наслідки, що без узагальнень «неможливі добрі та оригінальні спостереження» [48].

У 1930-х роках С. Рубінштейном був сформульований принцип розвитку здібностей у дії, причому основа цього процесу полягала в тому, що здібності виводяться з будь-якого психічного процесу – сприйняття, мислення тощо, а не розглядаються лише як винятковий прояв особистості. Самі здібності визначалися С. Рубінштейном як вищий етап розвитку загальних психічних процесів, що, розвиваючись, переходять у психічну властивість особистості. Аналізуючи умови перетворення психічних процесів на здатність, С. Рубінштейн дійшов висновку, що основною умовою цього процесу є узагальнення. Ознакою зміни аналітико-синтетичної діяльності узагальненням є перехід від аналізу властивостей предметів до відокремлення відносин між цими властивостями всередині даного виду діяльності [82].

Аналіз наукової літератури показав, що питання узагальнення розглядалися, переважно, на матеріалі точних наук, і, насамперед, на матеріалі математики.

Однак, загальний характер категорії узагальнення, на основі якого здійснюється зв'язок науки і мистецтва (Піфагор, Боецій, Птолемеї, Кеплер), дозволяє спертися на висновки, зроблені в галузі точних наук. Наголошуючи на значення здатності до узагальнення, її загальний характер, Л. Венгер пише: «Здатність до узагальнення, згорнутість, гнучкість думки важливі для вирішення найрізноманітніших розумових завдань у будь-якій науці, а й у буденному житті» [9]. На думку Д. Горського, «узагальнення є необхідною умовою і повсякденного, і наукового пізнання, оскільки воно не задовольняється фіксацією індивідуального на рівні чуттєвого пізнання» [16].

Отже, думка про узагальнення як ядро здібностей підтримується цілим рядом дослідників, які працюють у різних галузях науки. Ними доведена важлива роль цієї здатності, а також чітко визначається, що саме узагальнення – це не характеристика виду діяльності та його відмінність від іншого, а механізм, який характеризує саму здатність через якість здійснюваної діяльності. Дослідниками виявлено також, що узагальнення висвітлює індивідуальні здібності особистості й, як і будь-яка здатність, може розвиватися у процесі діяльності.

При цьому вченими було запропоновано різні концептуальні підходи до розвитку узагальнених уявлень про різні види мистецтва. При відомих відмінностях цих точок зору можна сказати, що, починаючи з Л. Виготського, і в руслі мистецтвознавчих принципів аналізу процесів сприйняття (музикознавчих, літературознавчих, теорії та історії образотворчого мистецтва) розглядалися, в основному, словесно-понятійні форми узагальнення та вираження уявлень про мистецтво у цілому, особливо під впливом естетики та пов'язаних з нею уявлень про мистецтво та культуру. Глибоке осмислення словесно-понятійного підходу щодо оцінки узагальнених уявлень про мистецтво можемо знайти у дослідженнях Л. Баженової, Н. Киященко, О. Ростовського, О. Рудницької, Г. Падалки, Г. Шевченко.

Процес засвоєння понять – проблема, яка цікавить як педагогів, так і фахівців вікової психології. Л. Венгер пропонував виокремити в самому процесі засвоєння понять суто понятійне, логічне узагальнення та образне узагальнення, причому сам автор вважав «образне узагальнення більш примітивним, підготовчим видом логічного узагальнення» [9]. Проблема образного узагальнення досліджувалась також О. Нікіфоровою [63]. У цій праці розглядається природа образного узагальнення, відмінність його та зв'язок зі словесно-понятійним узагальненням, особливості проявів образного узагальнення у процесі типізації. Як одна з найважливіших особливостей образного узагальнення відзначається тісний зв'язок його з особистістю людини, а також те, що в образному узагальненні дійсність відображена багатше і конкретніше, ніж у логічному понятті.

Щоб відбулося узагальнення, необхідний ряд умов: сукупність конкретних вражень, ряд окремих предметів. Здійсненню узагальнення передують порівняння, вихідним матеріалом якого є конкретні враження чи предмети (В. Давидов, І. Соловйов). У процесі порівняння визначаються схожі якості предметів. У психолого-дидактичній літературі йдеться, переважно, про засвоєння знань, виражених у понятійній формі. У зв'язку з цим процес узагальнення розглядається, як правило, як результат порівняння і абстрагування, причому абстракція несе на собі функцію конструктивного компонента узагальнюючої мисленнєвої діяльності (М. Шардаков).

Функція абстрактно-загального у художньо-творчій діяльності полягає у тому, що знання загальної якості низки дисциплін дозволяє застосовувати відповідні правила. Крім того, узагальнення та абстракція – неодмінні умови виникнення понять. Звісно ж, це виявлення певної спорідненості у різних, іноді далеко віддалених предметах і явищах, здійснюється з тією чи іншою часткою фантазії, уяви. Отже, якщо у першому випадку узагальнення велика роль

абстрагування, то разі узагальнення художніх уявлень ми маємо багато в чому спиратися на уяву. Уява, фантазія грають у мистецтві величезну роль. Це поширюється як на творчість професійних художників, письменників, поетів, так і на дитячу художню творчість. У подібних творчих роботах дитина висловлює те, що хвилює її особисто, те, що їй ближче і найзрозуміліше. За висловом Є. Кібрика «фантазія завжди егоїстична. Це мрії, в яких мрійник виступає в ролі героя або героїні, це казки про світ, яким йому слід бути... знищити фантазії взагалі, означало б зробити життя нудним. Будь-якому акту творення передують фантазії» [36].

Подвійна природа мистецтва, що включає як реальне, доступне чуттєвому сприйняттю, і надчуттєве, галузь несвідомого – дозволяє йому бути невичерпним джерелом інформації в людини, оскільки передбачає нескінченні варіанти поєднань, взаємодій, трактувань. Сам художній образ, як результат художнього узагальнення, будується на поєднанні інтелектуальної здатності до абстракції з розвиненою чуттєвою уявою. Є. Кібрик рідкреслює: «Лише гармонійне поєднання інтуїції та аналізу дозволяє створити добре скомпонований, закінчений твір... Схема процесу творчості буде, мабуть, така: інтуїція – аналіз – інтуїція. Бо мистецтво і починається, і закінчується, та й сприймається почуттям. Пояснюється ж за допомогою аналізу» [36]. Отже, художнє узагальнення, що є виявленням певної спорідненості в різних, іноді досить віддалених предметах і явищах, що здійснюється з тією чи іншою часткою фантазії, уяви має двоїстий (об'єктивно-суб'єктивний) характер. Для його здійснення необхідна розвинена продуктивна інтуїція, що дозволяє внести в художній об'єкт «темну, могутню ідею» (Ф. Шиллер), несвідоме, у результаті чого й виникає художній образ.

Синтез (від грецьк. *synthesis* – з'єднання), з'єднання різних елементів об'єкта на єдине ціле (систему). Поняття синтезу одне із центральних у сфері мистецтва. Це синтез різних видів мистецтва всередині одного будь-якого

стилістичного спрямування, наприклад, злиття в одну систему архітектури, скульптури, живопису, музики та театру в мистецтві бароко, коли неможливо без шкоди для цілісності твору відокремити один вид мистецтва від іншого, коли реальна архітектура зливається з ілюзорно написаною, а скульптура продовжує рух живих учасників дійства, об'єднаного ритмічним малюнком і динамічним планом музики, що звучить. Крім того, синтез є ознакою деяких видів мистецтва, таких як театр та кінематограф. У всіх випадках поява синтезу свідчить про взаємодію такого рівня, коли складові частини цілого стають єдиними на генетичному рівні, коли єдиною стає сама їхня тканина і, тому, проведення операції аналізу – завжди пов'язане з відомим огрубленням, спрощенням процесу.

Отже, узагальнення сприймається як ядро здібностей цілою низкою дослідників з різних галузей науки. Доведено важливу роль цієї здатності, а також визначено, що узагальнення є механізмом, що характеризує саму здатність через якість діяльності. Художнє узагальнення має дуальний (об'єктивно-суб'єктивний) характер. Для його здійснення необхідна розвинена продуктивна інтуїція, що сприяє виникненню художнього образу, у вигляді якого існує художнє узагальнення.

Другим необхідним та органічно пов'язаним із художнім узагальненням напрямом продуктивного освоєння великої кількості інформації є здійснення перенесення отриманих вражень на інші види мистецтва та навколишню дійсність. Категорія переносу відноситься до сфери проблематики психології художньої творчості, будучи одним із аспектів сприйняття творів мистецтва. Аналіз буття мистецтва неминуче передбачає розгляд рівних і особливостей мистецтва, і особливостей що з ним людини. Наразі особливого значення набуває розвиток сприйняття мистецтва, яке включає у собі як специфічні закономірності, властиві якомусь його виду, так і глибинні, пов'язані з іншими психічними процесами особистості: емоційними переживаннями, мисленням, мовою, уявою, пам'яттю.

Відносини між узагальненням і перенесенням – багатоступінчаста система, в якій при розвитку уявлень про зв'язок явищ і процесів, мистецтва та життя, світу в цілому, тобто, при розвитку здатності перенесення, на кожному новому якісному етапі виникає якісно нове узагальнення, завдяки якому створюється можливість переходу від одного виду діяльності до іншого, абстрактного від прихильності до якогось конкретного її виду, тобто – можливість перенесення на новому якісному рівні. Безпосередній зв'язок узагальнення та перенесення зазначає у своїй роботі та О. Лук, підкреслюючи, що «вміння відокремити специфічний аспект проблеми від неспецифічного, що переноситься в інші галузі, є, по суті, здатністю до вироблення узагальнюючих стратегій» [52].

В результаті багаторічного дослідження художнього сприйняття студентів нами була вироблена модель художнього сприйняття, яка дала можливість виявити структурні взаємини системи узагальнення та перенесення як компонента, що входить до неї.

Проаналізувавши низку статей видатних учених-мистецтвознавців: М. Алленова, М. Алпатова, Б. Віппера, А. Федорова-Давидова, Г. Соколова, Д. Сараб'янова, В. Гращенкова, ми виділили такі сфери художнього сприйняття:

Кожна із сфер художнього сприйняття може бути представлена трьома рівнями, що характеризують той чи інший ступінь присутності ознак цієї сфери. Як будь-яке більш-менш штучне розділення цілісного, хоч і складного утворення, ця структура потребує певного допуску і деяких уточнень. Ієрархія рівнів відображає взаємовідносини образного та емоційного змісту цієї сфери. Так, перший рівень характеризується окремими емоційними реакціями на художній твір. Другий рівень зазвичай супроводжується низкою міркувань, прагненням підтвердити правильність свого ставлення певними аргументами. Третій, вищий рівень розвиненості образно-емоційної сфери проявляється зазвичай, у коротких, образно насичених і яскраво емоційно забарвлених висловлюваннях.

Здатність сприйняття особливостей формоутворення художнього твору відображає структурно-аналітична сфера. Її перший, початковий рівень характеризується перерахуванням чи констатацією тих чи інших структурних параметрів художньої форми. Наступні рівні відображають посилення аналітичного аспекту у процесі сприйняття художнього твору, спроби охарактеризувати ті формальні ознаки, які студент виділяє. У творчих роботах студентів нами було виокремлено четвертий компонент – «здатність перенесення знань і уявлень, отриманих при сприйнятті творів мистецтва та дійсності інші види мистецтва». Цей компонент можна виявити, розглянувши ці твори з погляду їхньої образної насиченості, представлені ранжовано, у вигляді чотирьох шарів, у міру зростання ступеня образної насиченості від мінімальної до значної. Кожен із шарів може бути охарактеризований наступним чином:

- 1) зміст вичерпується лише тим, що зображено;
- 2) зображення якісно охарактеризовано;
- 3) якісна характеристика зображення свідомо досягнута певними засобами, тобто тоді, коли свідомо використовуються необхідні для цього образу ритмічні, просторові, колірні та інші співвідношення;
- 4) глибина образного змісту дозволяє переносити враження від даного предмета художньої творчості на інші види мистецтва та явища навколишнього життя.

Така глибина образного змісту свідчить про різноманіття асоціативних рядів студентів, забезпечує широке перенесення цих знань і уявлень у різноманітні галузі і може бути охарактеризована як наслідок узагальнення одиничних явищ. Різноманітність тлумачень залежить від поєднань та переважання однієї із названих сфер художнього сприйняття дитини. Найбільшою мірою індивідуальне прочитання і вираз залежить від компонентів перенесення.

Розглядаючи цей компонент з погляду образної насиченості, ми можемо уявити лише ступінь його присутності у тому чи іншому творі художньої творчості студентів. Розглянемо типи зв'язків, які здійснюються шляхом перенесення.

1. «Мистецтво-мистецтво». Практика показала, що перенесення вражень від одного виду мистецтва на інший відбувається не прямо, а переважно опосередковано – через систему загальних життєвих уявлень студента. Однак, існує і безпосереднє перенесення, коли елементи, ознаки одного виду мистецтва безпосередньо переносяться в інший вид. Сюди належить, наприклад, графічне моделювання звуковисотної лінії розвитку мелодії, рухове моделювання ритмічної структури музики та ін. Такий вид перенесення може бути одиничним (коли один вид мистецтва безпосередньо пов'язаний з іншим) та множинним – якщо об'єднує кілька видів мистецтва.

1. «Навколишній світ – мистецтво». Цей тип зв'язків можна уявити у вигляді концентричної моделі, у центрі якої перебуває особистість глядача чи слухача. Навколишній світ, пронизуючи особистість кожного студента нескінченною кількістю зв'язків, утворює в кожному конкретному випадку неповторну, єдину у своєму роді структуру, окреслити межі якої неможливо. Разом з тим, не викликає сумніву, що якісь особисті враження – малюнок на шпалерах, гра тіней, запахи, звуки тощо, у більш зрілому віці можуть наповнити неповторним, особистим змістом сприйняті у дитинстві твори мистецтва. Це приклад «внутрішньо-особистісного перенесення».

Наступний тип зв'язків із дійсністю у розвитку (вид перенесення) виникає через спілкування з сім'єю, друзями, через улюблені книги, тварин, рослини, захоплення і характеризується як зв'язок «найближче життєве оточення – мистецтво». Цей зв'язок відзначаємо як «звичне соціальне оточення – мистецтво». Це спілкування (у широкому значенні), види діяльності, докільця, соціальне

становище, соціальна спрямованість. Останній етап характеризує зв'язок «мистецтво і світ» загалом настільки, наскільки особистість здатна його охопити. Перенесення такого типу ми визначаємо як «екологічне перенесення».

Ми розрізняємо: безпосереднє перенесення і опосередковане перенесення (через загальні життєві уявлення особистості) – усередині типу перенесення «мистецтво – мистецтво»). Зазначимо також, що безпосереднє перенесення може бути одиничним і множинним. Тип безпосереднього перенесення «мистецтво – мистецтво» як одиничний, і множинний, незважаючи на те, що він здійснюється в галузі художнього і відштовхується безпосередньо від творів мистецтва, тяжіє все ж таки до понятійного узагальнення, яке здійснюється за активної участі абстрагування. Не випадково сюди відносяться різні види моделювання (графічне, об'ємно-просторове, рухове тощо), у процесі якого студент пізнає закономірні якості таких найбільш загальних для всіх видів мистецтва категорій, як метр, ритм, інтонація, закономірності просторово-часових співвідношень

Отже, твір мистецтва чи культури – це не просто фіксований об'єкт, який споживається, або важливий атрибут чи якість, стосовно якого існує певна (специфічна) установка споглядання та розрізнення, яка ніколи не використовується у звичайному житті. Ця подія, «розташована» в потоці часу і те, що відбувається в ширшому контексті культури та історії, ніж у тому, що асоціюється з музеєм, бібліотекою чи виставкою.

Звертаючись до формування кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, хочемо наголосити, що твори культури та мистецтва працюють із досвідом особистості студента і всередині нього, набуваючи експресивної сили з його соціальної та культурної структури (матриці). Якщо ставитися до мистецтва тільки як до галереї або концертного залу, то це буде лише формальний зв'язок. Концентруючи нашу увагу на творчості як на процесі передачі досвіду, ми звертаємося до життєвої енергії (вітальності), що

посилюється, коли досвід досягає завершеності, оскільки він поглинає минуле і майбутнє в новій і динамічній формі. За допомогою експресивних і оповідальних форм мистецтва усвідомлюємо важливість пережитого нами досвіду, і нам відкриваються горизонти нових можливостей.

2.3. Обґрунтування експериментальної моделі формування кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами цифрових технологій

Експериментальна модель формування кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва включає декілька етапів, які поєднуються з етапами фахової підготовки вчителя. Розглядаючи актуальні проблеми освітнього процесу ЗВО, багато дослідників звертають увагу на нове соціальне замовлення, вимоги якого продовжують складатися в наші дні. М. Петрова вказує: «Моделюючи цілісний образ випускника вишу – «інтелігента», вчені єдині в тому, що це людина культури, вільна духовна особистість, орієнтована на цінності світової та національної культури, здатна до творчої самореалізації, моральної саморегуляції та адаптації до змінної соціального середовищі. Усе це спонукає дослідників до проектування оптимальної системи освіти...» [74, с. 52].

Проведений нами аналіз теорії та практики формування кроскультурної компетентності студентів став передумовою створення авторської моделі цього процесу. На думку В. Чудновського, «насамперед, це диктується новим соціальним замовленням: «прагненням зробити освіту не лише засобом здобуття професії, але й набуття сенсу життя, відчуття її повноти і задоволеності його» [103, с.6].

У Новому словнику іншомовних слів «модель означає зразок, який є стандартом (еталоном для масового відтворення, те, що тип, схема, парадигма, структура тощо» [64]. Модель відображає будь-яке системне дослідження пов'язане з встановленням залежності: вплив – результат. Дія подається на вхід системи, результат фіксується на виході. Функціональні (феноменологічні) властивості методики характеризуються перетворенням, яке є функціональним описом системи.

Об'єкти, що взаємодіють, утворюють систему, вхідні характеристики якої можна подати як її опис до взаємодії, а вихідні – після взаємодії. Перетворення системи може задаватися на підставі знання структури системи, її морфологічного опису. Інформаційний опис рівня організації системи відображає як сутність організації, так і наше знання про неї, доповнює опис функціонально та морфологічно.

З функціонального опису (функціональної моделі) починається пізнання системи, напрямів її можливого перетворення, яке включає оцінку значущості системи в її конкретному функціоналі та відображає характеристики складних систем: властивості, процеси, ієрархію. Морфологічний опис дає уявлення про ієрархічну будову системи і містить загальну характеристику структурних зв'язків або їх якісні та кількісні дані.

Інформаційний опис є організацією системи як здатність визначати перспективу її розвитку. Структурні властивості систем визначаються характером та стійкістю відносин між її компонентами. Моделювання, поряд із системним аналізом та синтезом, є одним з провідних методів наукового дослідження. Початковий етап наукового дослідження передбачає розробку моделі – побудова матеріальної або уявної системи, яка функціонує аналогічно досліджуваному процесу і дозволяє вивчити його властивості в системі [28, с.107]. Одним із видів уявної моделі є образно-процесуальна модель, що представляє собою сукупність

увялень про реальний та прогнозований стан об'єкта діяльності, а також про завдання та способи реалізації цієї діяльності.

Метод моделювання не є новим для педагогіки: модель виховного процесу І. Конфедератора, дидактичні трикутники І. Архангельського, моделі педагогічного процесу В. Бондаря, Є. Белкіна, В. Сквірського, Н. Кузьміної, «проектно-творчі моделі вузівського навчання» О. Агапова та ін. Починаючи з 60-х років ХХ ст. розробляється проблема моделювання і безпосередньо освітніх процесів у ЗВО. Завдяки дослідженням В. Краєвського, Л. Новікова, Б. Вульфа, О. Газмана, Н. Селіванова, В. Симонова розроблено теоретичні та методологічні основи виховних систем, що дозволило повніше розглянути перетворюючий вплив виховання на особистість, шляхи управління виховними процесами, а також отримати нові, повніші знання про сутність і природу виховних систем.

Останнім часом вчені спрямували основні зусилля в галузі моделювання виховних систем на розмежування сфер впливу виховання та освіти (Л. Новікова), розробку цільового компонента моделі виховної системи (І. Колеснікова), проектування інновацій (О. Полякова), моделювання виховного простору (А. Гаврилін), конструювання взаємозв'язків навчальної та позанавчальної діяльності (О. Заславська). Професором Г. Шевченко розроблено системну модель виховання духовно-моральної культури вчителя.

Розглянувши психолого-педагогічні та соціальні передумови, а також виходячи із завдань та мети дослідження, ми розробили модель формування кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами цифрових технологій. При розробці моделі ми спиралися на основи теорії педагогічних систем, сформульовані В. Беспалько, Ф. Корольовим, Н. Кузьміною, В. Симоновим та ін.

Модель формування кроскультурної компетентності студентів розуміється нами як взаємопов'язаний і взаємозумовлений комплекс, який поєднує кілька

блоків: цільовий, змістово-регулятивний, процесуальний та контрольньо-діагностичний, які забезпечують сформованість означеної якості. Подану модель варто розглядати в єдності всіх її блоків. Реалізація на практиці експериментальної моделі призводить до досить глибоких і стійких змін у структурі особистості студента, у зв'язку з чим управління, корекція та діагностування мають здійснюватись систематично протягом усього навчального процесу.

Цільовий блок моделі включає комплекс завдань, розв'язання яких сприятиме тому, що:

- студенти складуть цілісне уявлення про традиції та сучасні форми культури;
- у них сформується моральні основи поведінки та спілкування;
- сформується естетичне почуття поведінки та спілкування.

Змістово-регулятивний блок, який включає необхідні знання, вміння та навички, дає установку на реалізацію поставленої мети. Цей блок поєднує в собі принципи, функції та зміст. Формування кроскультурної компетентності студентів спирається на принципи *системності, наступності та діяльності*. Системність передбачає логічний зв'язок всіх елементів процесу формування КК. Наступність характеризує діалектичний характер музичного навчання, кожен етап відкриває можливість для досягнення нового. Останній принцип свідчить про характер формування кроскультурної компетентності – у процесі діяльності.

Завданнями формування кроскультурної компетентності є регуляція поведінки та спілкування в різних сферах, соціалізація та адаптація. Зміст відображає структуру заздалегідь спроектованої навчально-пізнавальної діяльності: виявлення сутності та призначення спілкування як психолого-педагогічного феномену; відпрацювання комунікативних, перцептивних та інтерактивних умінь міжособистісної взаємодії; відпрацювання умінь самооцінки та самоконтролю; самостійна, творча діяльність з вибудовування власного стилю

спілкування в різних ситуаціях, на основі формування етичних засад поведінки. Відповідно до заздалегідь спроектованої діяльності з формування кроскультурної компетентності, в ході формувального експерименту вирішуються наступні завдання:

- розробка прийнятної моделі спільної діяльності партнерів – у процесі тренінгів та ігор студент підбирає риси стилів спілкування, прийнятні лише йому, з урахуванням його стійких якостей особистості та бажання;

- пошук стратегій активного діалогу – види та стиль спілкування, особливості процесів сприйняття інформації, зчитування її з вербальних та невербальних каналів – дозволяє розробити універсальні схеми коректного переконання та заперечення;

- контроль та самоконтроль спілкування, у тому числі через регулювання емоційних станів; вирішенню цього завдання сприяють психологічні ігри та моделювання ситуацій, що дають можливість взяти участь у заздалегідь запроєктованому малоформалізованому спілкуванні, а також побачити себе очима групи;

- регулювання та корекція своєї поведінки у спілкуванні в залежності від розуміння поведінки партнера зі спілкування, шляхом отримання інформації про такі характеристики спілкування, як перцепція та атрибуція;

- подолання індивідуально-особистісних бар'єрів у спілкуванні можливе завдяки отриманню інформації про різні аспекти культури спілкування: культура мовлення, естетика одягу, культура етикетних ситуацій, що надає можливість кожному студенту почуватися впевнено в різних ситуаціях спілкування як ділового, так і міжособистісного;

- подолання проблеми адаптації студента-першокурсника до нової для нього системи навчання, що, у свою чергу, дозволило подолати соціокультурні та статусно-рольові бар'єри у спілкуванні; це стає можливим завдяки дискусіям,

моделюванню ситуацій, ігор та комунікативним тренінгам, а також отриманню уявлення про соціальні ролі та накладених ними на спілкування обмеженнями;

Процесуальний блок моделі визначає вибір форм та методів впливу на студента, а також умови реалізації формування кроскультурної компетентності.

Як оптимальну систему методів ми обрали: 1) пояснювально-ілюстративні методи (лекції) – передача основного обсягу інформації; 2) методи спільної діяльності (навчальні дискусії та обговорення, моделювання ситуацій), що дозволяють студентам самостійно, але під контролем викладача вирішувати квазіпрофесійні завдання та отримувати комплекс необхідних фахових умінь; 3) репродуктивні методи (тестування, виконання контрольних завдань) – для контролю за процесом засвоєння знань, умінь та навичок; 4) методи проблемного навчання (ділові ігри та комунікативні тренінги), що моделюють конкретні ситуації взаємодії та спілкування, дозволяють отримати різний спектр навичок, необхідних як для ділового, так і для міжособистісного спілкування; 5) реалізація завдань та особливостей застосування цифрових технологій дозволяє адаптувати навчальний матеріал та навчальний процес до особливостей сприйняття студентів. Застосування сугестивно-програмованого методу (СПМ) та сугестокібернетичного інтегрального методу (СКІМ) служить базисом для обґрунтування доцільності інтеграції інтенсивно зорієнтованого і комунікативного підходів до формування кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва на рівні творчої самореалізації особистості студента.

Контрольно-діагностичний блок характеризує результат процесу формування кроскультурної компетентності, дозволяє здійснювати як комплексний, так і поелементний контроль за процесом формування кроскультурної компетентності, що дає можливість корекції та впорядкування процесу (див.таблицю 2.2.1).

Таблиця 2.2.1

**Напрями моделювання процесу формування кроскультурної компетентності
у процесі інтенсивно-комунікативного музичного навчання**

<i>№ п.п</i>	<i>Напрями моделювання процесу формування КК</i>	<i>Характеристики моделювання процесу формування КК</i>	<i>Методи і прийоми моделювання процесу формування КК</i>
1.	Інтенсифікація	Опрацювання об'єму навчального матеріалу та зменшення часових параметрів на його засвоєння	Комунікативні методи забезпечення усвідомленого і контрольованого вивчення і виконання мистецьких творів
2.	Активізація	Виконання більшої кількості навчальних дій та операцій за встановлений проміжок часу	Метод аналітичного сприймання реального звучання; метод активного навчання (співोगра, малі форми усної творчості)
3.	Глобалізація	Синергія синтетико-аналітичної та аналітико-синтетичної квазіпрофесійної діяльності	Метод виділення цільових орієнтирів спілкування; Розвиток управлінських умінь
4.	Інформатизація	Збільшення об'єму навчальної інформації	Сугестопедично-програмований метод (СПМ) сугестокібернетично-інтегральний метод(СКІМ)
5.	Систематизація	Упорядкування комплексних кваліфікаційних умінь	міжпредметні зв'язки, виділення ключових понять, змісту, метод позитивного ставлення до музичного навчання
6.	Структурування	Забезпечення повторюваності та якості засвоєння знань	Метод аналітико-синтетичного вивчення явищ мистецтва
7.	Циклічність	Спіралеподібний характер викладу навчального матеріалу	Метод мікронавчання
8.	Проектування	Участь в мистецьких проєктах	Метод коучингу
9.	Конструювання	Мобілізація конструктивної діяльності	Метод мистецьких дайджестів
10.	Реалізація	Використання сформованих знань, умінь та навичок	Застосування комунікативного тренінгу

<i>№ п.п</i>	<i>Напрями моделювання процесу формування КК</i>	<i>Характеристики моделювання процесу формування КК</i>	<i>Методи і прийоми моделювання процесу формування КК</i>
11.	Гуманітаризація	Усвідомленість процесу інтеріоризації знань, умінь та навичок	Метод використання мистецьких пам'яток соціокультурного середовища
12.	Комунікативність	Надання навчальній діяльності характеру спілкування, вихід на феномен партнерства у	Проблемно-пошукові методи
13.	Діалогізація	Формування умінь провадити діалог «викладач - студент», «студент-твір музичного мистецтва»	Метод емоційно-синестезійної художньої інтерпретації
14.	Гуманізація	Розвиток взаєморозуміння, емпатії, співпереживання та альтруїзму в процесі спілкування	Метод гармонізації емоційно-асоціативних та логічно-порівняльних зіставлень
15.	Індивідуалізація	Індивідуалізований підхід до особистості партнера по навчальній діяльності	Метод імпровізації
16.	Монологізація	Розвиток умінь та навичок лідера навчального спілкування	Метод презентації
17.	Інтерактивність	Удосконалення умінь взаємодії з партнером по спілкуванню або групою партнерів	Метод міжсенсорних асоціативних зв'язків
18.	Соціалізація	Формування умінь та навичок взаємодії в обстановці толерантності та взаємної поваги	Методи на розвиток соціально-перцептивних умінь
19.	Демократизація	Формування власних інтенцій, бажань, устремлінь, волевиявлення	Методи на розвиток професійно значущих якостей
20.	Автономність	Вихід на феномен партнерства у спілкуванні	Методи на розвиток експресивних умінь
21.	Аутентичність	Формування адекватних знань, умінь і навичок профорієнтованого спілкування у відповідності зі стандартами спеціальності	Методи на розвиток поведінкових умінь: встановлення партнерських взаємовідносин

<i>№ п.п</i>	<i>Напрями моделювання процесу формування КК</i>	<i>Характеристики моделювання процесу формування КК</i>	<i>Методи і прийоми моделювання процесу формування КК</i>
22	Аудіовізуалізація	Прискорення запам'ятовування та реактивація великих об'ємів навчальної інформації на рівнях імітації, репродукції та продукції	Застосування інтегративних методів: релаксопедичний, сугестивно-програмований і сугестокібернетичний
23	Фундаменталізація	Організація засвоєння професійних знань на рубежі фундаментальних і фахових дисциплін	Методи діалогізації навчально-виховного процесу
24.	Спеціалізація	Формування фахово зорієнтованих знань, умінь та навичок	Метод емоційно- художньої інтерпретації мистецьких творів
25.	Професіоналізація	Розвиток і удосконалення професійних знань, умінь і навичок	Метод тестування спрямований на вимірювання вже відомих психологічних особливостей випробуваних за допомогою стандартизованих завдань (тестів)

Ефективне управління системою формування КК пов'язане з наявністю показників, за якими встановлюється оптимальність досягнутих результатів, – і якими в нашому випадку є структурні елементи психолого-педагогічної підсистеми.

- **На першому етапі моделі (адаптаційно-організаційному)** формування кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва переважна увага приділяється формуванню *когнітивного та мотиваційно-емоційного компонентів* інформаційної та психологічної підсистеми кроскультурної компетентності.

Розвиток позитивної мотиваційної установки, отримання інформації – реалізується за допомогою постановки мети і завдань навчання, їх зв'язку з

різними аспектами процесів життєдіяльності сучасної людини. Засоби навчання на даному етапі – лекції-бесіди, дискусії, ігри, з використанням цікавих фактів з історії предмета.

- **На другому етапі** моделі (*аксіологічно-збагачувальному*) переважно формуються *емпатично-атрибуційний компоненти* психологічної та діяльнісної підсистеми кроскультурної компетентності. З цією метою увага приділяється конкретним діям через засвоєння соціальних зв'язків і сформованого досвіду спілкування. Для забезпечення діяльності механізму соціальних зв'язків у спілкуванні (емпатичний та атрибуційний компоненти) різними засобами прищеплюється здатність до самоконтролю, самоаналізу, самооцінки, покликаних забезпечити можливість корекції поведінки. Засоби навчання: лекції, дискусії, комунікативні тренінги, моделювання та аналіз ситуацій, застосування сугестивно-програмованого методу (СПМ).

Ефективність впливу невербальних чинників у поєднанні з застосуванням мистецького матеріалу як засобу семантизації залежить від організації навчальної діяльності в умовах інтенсивно-комунікативного «оточення», яке, на думку Г.Лозанова, має бути позитивним та «стимулювати психотерапевтичний, психогігієнічний та психопрофілактичний ефекти навчання» [51]. Презентація навчальної інформації у формі «концертних сеансів» (у термінології Г.Лозанова), використання класичної та сучасної музики, народних пісень та засобів драматизації, театралізації, включаючи костюми, реквізит тощо, створює позитивний емоційний настрій, розкутість та зняття напруги у студентів [51]. Ритм, пластика, динаміка, колір сприятливо впливають на розвиток оптимальних психофізіологічних станів студента, сприяє відволіканню від сторонніх подразників, зосередженню на запропонованій інформації та її запам'ятовуванню.

- **На третьому етапі** (*творчо-узагальнюючому*) увага акцентується на *рефлексивно-продуктивному та креативно-конструктивному* компонентах

інформаційної та діяльнісної підсистем кроскультурної компетентності. Засобами ситуативних завдань та комунікативних ігор у студентів формуються можливості до осмислення власної поведінки та поведінки партнера по взаємодії й на цій основі – уміння орієнтуватися в ситуаціях, що вимагають креативного вибору. Закінчення третього етапу означає самостійну побудова студентами стратегій спілкування у різних ситуаціях.

Обґрунтовуючи сумісність сугестопедичного та комунікативного методів музичного навчання, проаналізуємо властивості прийомів та засобів музичного навчання засобами цифрових технологій, а також роль викладача на основі врахування досвіду розробки інтенсивно-активних методів для підготовки фахівців.

Комунікативний метод значною мірою спрямований на студента. При цьому має на меті зацікавити студентів за допомогою накопичення та розширення знань, практичних навичок та умінь.

Сугестопедичний метод навчання характеризується театралізованим драматизованим «дидакторельєфом» (термін Г.Лозанова), в якому головними постатями є навчальний та учнів. Їхні ролі у тимчасовій організації відрізка навчальної діяльності (циклу або періоду навчання) змінюються. На початковому етапі викладач грає роль еталона, стимулятора, ініціатора комунікації. На другому етапі його роль відходить на другий план, зберігаючи у прихованій формі основні функції. Акцент комунікативної навчальної діяльності переноситься на студентів як партнерів навчального спілкування[51].

Таким шляхом за допомогою цілого арсеналу артистичних засобів вираження викладач веде за собою навчальну групу, заражає студентів не лише інтересом до спільної навчальної діяльності, а й на основі активізації усвідомлюваних та неусвідомлюваних процесів їхньої психічної діяльності формує стійку спрямованість та встановлення на пізнавальну діяльність,

безпосереднє бажання до включення у ситуації міжкультурного спілкування. При цьому сам процес навчання супроводжується радістю, ненапруженістю, свободою волевиявлення, прагнення студентів до творчих актів.

Для успішного формування кроскультурної компетентності студентів у інтенсивно-комунікативному навчальному процесі, необхідним компонентом є створення підтримуючої соціально-психологічної атмосфери, особливого «мікроклімату», довірчих відносин між викладачем і групою, викладачем і кожним студентом окремо, з опорою на емоційний тонус. емоційне залучення, співпереживання у процесі музичного навчання. Рольова гра, організована на заняттях, сприяє розвитку комунікативних здібностей, тобто здатності до взаєморозуміння та взаємодії, і проходить під знаком потреби студентів у безпосередніх ситуаціях професійно зорієнтованого спілкування, в яких вони обмінюються знаннями, досвідом, почуттями, інтересами та думками.

Інтегративний підхід – це сукупність принципів у процесі підготовки студентів до професійної діяльності, організаційна основа якого виявляється інтенсивно-комунікативним навчальним процесом, змістова основа навчальним предметом, а процесуальна основа – поєднанням інтенсивного (сугестопедичного) та комунікативного методів.

З допомогою комунікативного методу викладач керує навчальною діяльністю, полегшуючи вивчення студентами конкретного предмету; він стає учасником у процесі його вивчення, посередником, порадником, наставником, експертом, що мотивує та стимулює вчення. На думку М.Лансберга, «викладач виступає й у ролі партнера навчальної комунікації, і у ролі терплячого, уважного та зацікавленого слухача» [46]. Позиція коуча вимагає від викладача професіоналізму: одночасно він і спостерігач, і цілеспрямований дослідник, джерело ідей, ініціатор ситуативного розвитку навчального спілкування, що

підтримує позитивний настрій комунікантів, підбадьорює і спонукає студентів до нових рубежів оволодіння мистецьким матеріалом і стратегією комунікації[46].

На другому етапі навчання викладач відходить з першого плану, з центру уваги на другий план, тому що система навчання вже приведена ним у дію і навчальна група набула навичок ситуативної поведінки. Група може тепер реагувати самостійно без зовнішнього впливу, в атмосфері повного взаєморозуміння, поведінка студентів регулюється на основі внутрішньої мотивації та вироблення програми комунікативних актів, і кожен студент набуває впевненості, самостійності та ініціативності, вміє без допомоги викладача стимулювати свого партнера в ході комунікативної взаємодії.

Розвиток самостійності та творчого підходу до формування кроскультурної компетентності у студентів не означає, однак, зниження провідної ролі викладача - вона набуває надалі ще більшого значення. Дослідник О.Петренко наголошує, що, як правило, викладачеві доводиться дотримуватися стратегії кооперації та вступати в партнерство та співпрацю зі студентами, щоб спільними зусиллями успішно знімати труднощі професійних завдань [73].

Засобом мотивації музичного навчання особливо для студентів з високим рівнем кроскультурної компетентності, може бути і введення інформації з застосуванням цифрових технологій в комплементарній функції як змістової альтернативи до вже відомих блоків професійної інформації. Інтенсифікація навчання на основі комунікативного методу музичного навчання відповідає вимогам підготовки фахівців у професійному дискурсі. Студенти глибше осягають культуру народів, що вивчаються, її розуміння починає носити транснаціональний характер. Цей процес супроводжується зміцненням почуттів стабільної поваги та дружнього ставлення до культур, що вивчаються, а також бажанням розширення багатосторонніх контактів при розвитку толерантного мислення.

Навчальний професійний контекст означеної моделі сприяє усвідомленню самокорекції комунікативних навичок та умінь. Акцент музичного навчання переноситься на тематично-змістовий план професійно зорієнтованих навчальних матеріалів, причому в навчальних соціальних контактах домінує групова комунікація.

На останньому етапі методики нами було введено застосування сугестивно-програмованого методу, розробленого Міжвузівською науково-дослідною лабораторією інтенсивних методів навчання м.Одеси під керівництвом О.Вострикова[10]. Особливістю сугестивно-програмованого методу є об'єднання в єдине ціле двох педагогічних напрямів – сугестопедії та програмованого навчання. Головна ідея упровадження означеного метода – це установка на розкриття творчих резервів особистості студента. Мета методу – забезпечити найповніше, афективне засвоєння навчального матеріалу у максимально стислий термін.

Завдання інтенсивної частини методу:

- подолання негативних гальмівних мотивів, уявлень та установок, спрямованих на процес оволодіння цим навчальним предметом та формування стимулюючого комплексу установок, мотивів та уявлень;
- формування стану, що забезпечує максимальне сприйняття, засвоєння та відтворення навчального матеріалу;
- забезпечення максимальної працездатності та зниження втоми у процесі навчання;
- забезпечення психо-гігієнічного та психо-профілактичного впливу в процесі навчання.

Завдання програмованої частини методу:

- визначення обсягу необхідного навчального матеріалу, ероків та погодинного навантаження на цей обсяг відповідно до конкретних вимог програми;

–розбивка матеріалу на окремі етапи, визначення кількості занять на кожному етапі та обсягу матеріалу;

– визначення обсягу та алгоритму кожного інформаційного кроку та кожного інформаційного кадру.

Особливості програмованої частини методу:

– вивчення конкретних психофізіологічних та психологічних реакцій колективу навчальної групи, що виникають у процесі навчання та потребують зворотного зв'язку, характерної для програмованого навчання, та додаткове використання показників психофізіологічного зворотного зв'язку;

– розробка кожного окремого інформаційного кадру визначається предметним зворотним зв'язком через ступінь засвоєння матеріалу слухачами курсу зі слабкою підготовкою, загальними закономірностями психофізіологічних і психічних реакцій, що виникають під впливом навчального матеріалу та навчального процесу. Реалізація завдань та особливостей програмованої частини методу дозволяє адаптувати навчальний матеріал та навчальний процес до особливостей сприйняття учнів. Автори сугестивно-програмованого методу позитивно ставляться до створення ситуацій, які стимулюють студентів до говоріння. Однак вони не схильні до активного застосування рольової гри у навчальних цілях. Отже, *сугестивно-програмований метод (СПМ)* дозволив застосувати певну ієрархію керуючих пристроїв. Термін «ієрархія» означає сукупність відношень частин (учасників) у якійсь цілісній системі[51]. Керівництво такою системою побудовано за ієрархічним принципом (викладач, що управляє системою, застосування мультимедіа засобів, алгоритмізоване навчання, яке здійснюється за програмою). Тобто, у даному випадку домінують роль виконує викладач, який координує роботу та управляє системою у найбільш відповідальних ситуаціях, а саме: створення загальної уяви про предмет та ставлення до нього, завдання виконуються студентами в індивідуальному темпі,

індивідуальна допомога та корекція в складних нестандартних ситуаціях у процесі навчання тощо.

На третьому етапі моделі нами було запропоновано застосування сугестокібернетичного інтегрального методу В. Петрусінського (СКІМ), що має цілу низку специфічних особливостей і за інтенсивними характеристиками принципово відрізняється від традиційних екстенсивних методів навчання[75]. Комплекс цих особливостей визначає зміст інтенсивної методики викладання і структуру подачі матеріалу. Для більш ефективної активізації комунікативних навичок і умінь рекомендуємо застосування таких засобів мультимедіа: відео- та веб-камери; смартфони; музичні синтезатори аудіо- та відеоплеєри; мультимедійні проектори та дошки, звукові колонки тощо. Мультимедійне середовище (WWW – Word Wide Web), в якому одночасно можуть відтворюватися різноманітні види інформації. Завдяки комбінуванню різних форм подання інформації (відео, звукової, текстової, графічної, анімації), що у 2,5 рази прискорює засвоєння навчального матеріалу.

Завдяки комбінуванню різних форм подання інформації (відео, звукової, текстової, графічної, анімації), що у 2,5 рази прискорює засвоєння навчального матеріалу.

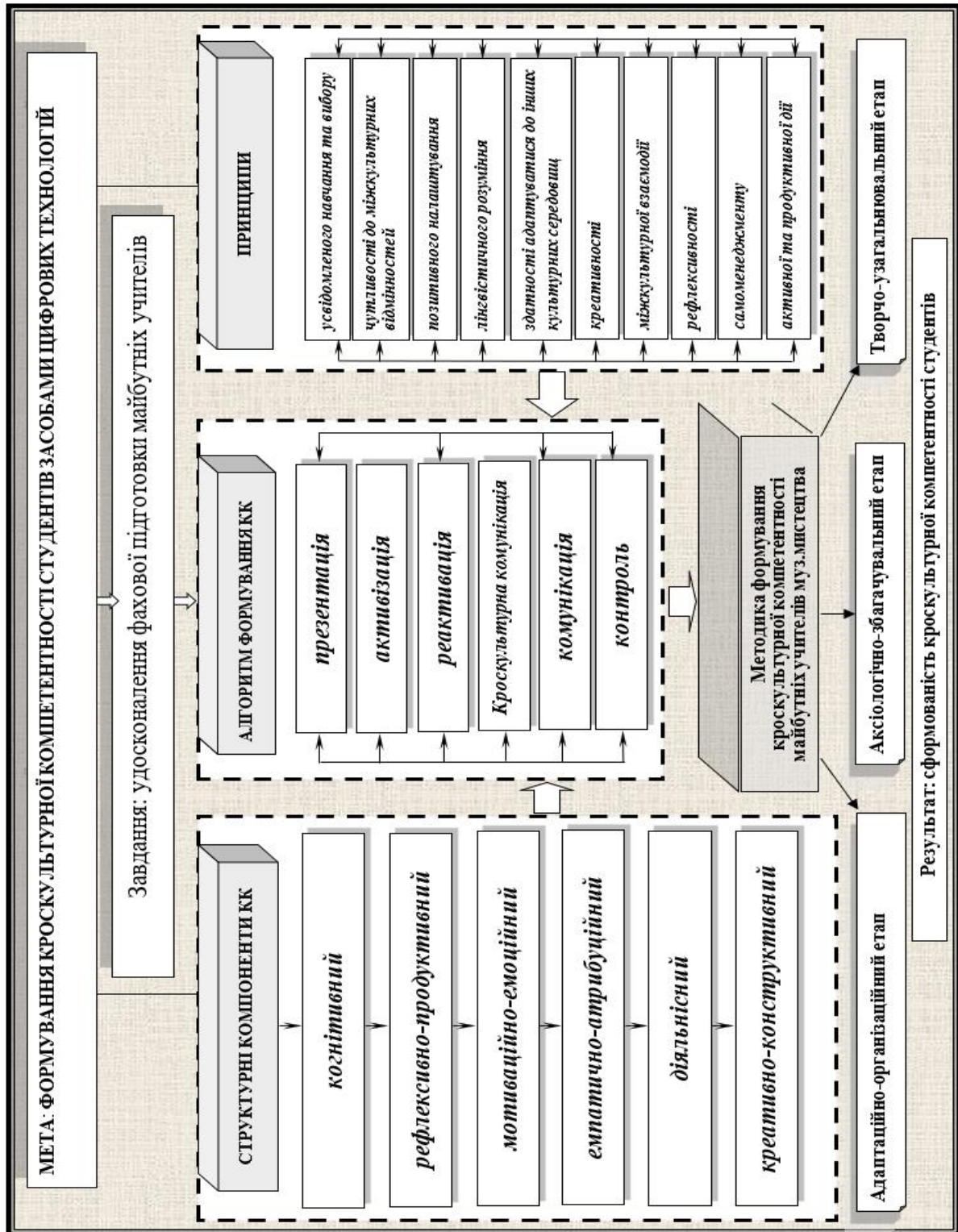


Рис. 2.3.1 Модель формування кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у системі неперервної освіти засобами цифрових технологій

Процес формування кроскультурної компетентності студентів передбачає наявність певних психолого-педагогічних умов:

Процес формування кроскультурної компетентності студентів передбачає наявність певних психолого-педагогічних умов:

Організаційно-методичні умови:

- орієнтація на загальнолюдські цінності як засіб інтеріоризації індивідом культурного досвіду людства; формування досвіду культуротворчої діяльності;
- створення адекватного соціокультурного фону аксіологічно зорієнтованого освітнього середовища ЗВО;
- паралельність навчання всіх видів художньо-творчої діяльності;
- організація музичного навчання з опорою на аутентичні фольклорні джерела;
- застосування вербальних і невербальних засобів слухової та зорової візуалізації;
- ритуалізація художньо-естетичної організації навчально-виховного процесу як дидактизованого виду мистецтва;
- театралізація та драматизація освітнього процесу в рамках рольових та ділових ігор у квазіпрофесійній діяльності;
- розвиток професійно значущих якостей студентів в умовах професійно зорієнтованої навчальної діяльності як складової формування професійної культури;
- діалогізація навчально-виховного процесу;

Дидактичні умови:

- структурування навчального матеріалу на основі інтегративного підходу до відбору художнього матеріалу;

- єдність цілепокладання при розвитку умінь усіх видів художньо-творчої діяльності;
- вибір комунікативно-гуманістичної стратегії музичного навчання;
- опора на єдність усвідомлюваних та неусвідомлюваних компонентів психічної діяльності студентів;
- введення збільшених обсягів навчальної інформації засобами цифрових технологій;
- акцентування принципу усвідомлення інформації у музичному навчанні;
- забезпечення розвитку навчально-пізнавальної діяльності студентів;
- забезпечення професійного контексту музичного навчання;
- організація вихідного, проміжного та підсумкового контролю рівнів сформованості кроскультурної компетентності студентів.

Психолого-педагогічні умови:

- автономність оволодіння спілкуванням;
- стимулювання позитивного психофізіологічного і емоційного стану студентів у процесі музичного навчання;
- мотивація розвитку установки, автономних ціннісних мистецьких орієнтацій;
- оптимальне використання переходу станів очікування та діяльності через зміну релаксації та напруження активності та реактивності студентів;
- розвиток умінь та навичок взаємокорекції та самокорекції;
- соціально-рольова ідентифікація в системі професійно-рольових установок.
- застосування у навчально-виховному процесі методів сугестії та педагогічного навіювання;

Висновки до другого розділу

У розділі розкриті особливості процесу формування кроскультурної компетентності студентів з урахуванням сучасних тенденцій модернізації фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Ґрунтуючись на особистісно-діяльнісному, культурологічному, діалогічному, компетентнісному та базовому для нашого дослідження – *інтегративному підході*, який забезпечує наскрізне об'єднання інноваційних, інтенсивних та комунікативних методів навчання майбутніх учителів музичного мистецтва, розглядаємо кроскультурну компетентність як систему взаємопов'язаних складників, аналізуємо їх з позиції цілісності, розкриваємо базові якості, що дають можливість зрозуміти закономірності їхнього утворення та реалізації.

В результаті системного аналізу досліджуваного феномену нами були виокремлені структурні компоненти кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. До них віднесені: *мотиваційно-емоційний, емпатично-атрибуційний, когнітивний, рефлексивно-продуктивний, діяльнісний та креативно-конструктивний* компоненти. Взаємодія структурних і функціональних компонентів КК майбутніх вчителів музичного мистецтва розкривається, виходячи із врахування специфіки фахової діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва, системи ціннісних орієнтацій, художньо-творчих можливостей, самореалізації особистості.

У розділі проведений ретельний аналіз програмного забезпечення, спрямованого на формування кроскультурної компетентності студентів, можливості його практичного застосування: онлайн-бібліотечних каталогів, інформаційно-довідкових служб, інтернет-телефонії, інтернет-форумів тощо. Проаналізовано сучасний стан мультимедіа засобів та переваги у застосуванні електронних навчально-методичних матеріалів порівняно з традиційними, а саме:

електронні навчальні посібники, віртуальні музеї, мультимедійні енциклопедії, електронні бібліотеки.

Реалізація можливостей цифрових технологій передбачає зміну традиційних форм і методів навчання з метою інтенсифікації навчально-виховного процесу та підвищення його ефективності. Основними критеріями відбору програмного забезпечення для застосування в освітньому стали: доцільність застосування та відповідність рівню розвитку студента; доступність інтерфейсу.

Також доведена необхідність застосування інноваційних методів музичного навчання з використанням сучасних програмних засобів, головною метою застосування яких є педагогічне керівництво процесом формування кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Комунікативна спрямованість інтенсивно-активних методів, що включають також релаксопедичний, сугестивно-програмований і сугестокібернетичний інтегральний методи, служить базисом для обґрунтування доцільності інтеграції інтенсивно зорієнтованого і комунікативного підходів до формування кроскультурної компетентності майбутніх фахівців на рівні творчої самореалізації особистості студента.

Список використаних джерел до другого розділу

1. Ананьев Б.Г. Задачи психологии творчества / Б. Г. Ананьев // Художественное творчество. Вопросы комплексного изучения. – Л.: Наука, – 1982.
2. Андреева Г.М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М.: МГУ, 1980. – 415 с.

3. Батищев Г.С. За воспитание, но другодоминантное / Г. С. Батищев // Вестник высшей школы. – 1989. – № 11. – С. 35-38.
4. Бех І. Д. Емоційні передумови мистецького світогляду особистості / І. Д. Бех // Теоретичні та методичні засади неперервної мистецької освіти: зб. матеріалів наук.-методол. семінару. – Чернівці: Зелена Буковина, 2007. – С.14-15.
5. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалев – Л.: ЛГУ, 1965. – 123 с.
6. Бодалев А.А. Личность и общение / А. А. Бодалев – М.: МПА, 1995 – 324 с.
7. Болдырев Н. И. Методика воспитательной работы в школе : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / Н. И. Болдырев. – 2-е изд., испр., доп. – М.: Просвещение, 1981. – 224 с.
8. Бражнич О. Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи: дис. ... канд. пед. н.: 13.00.07/ О. Г. Бражнич. – Кривий Ріг, 2001. – 238 с.
9. Венгер Л.А. Педагогіка здібностей / Л. А. Венгер. – М: Педагогіка, 1973. – 33 с.
10. Востриков А.А. Особенности использования внушения в суггестивно-программированном методе обучения // Взаимосвязь осознаваемых и неосознаваемых компонентов психики в педагогическом процессе. Пермь: ПГПИ, 1979. -С. 98-103.
11. Гаврілова Л. Г. Формування професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами мультимедійних технологій. Монографія / Л. Г. Гаврілова. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. – 404 с.
12. Гадамер Г.-Г. Актуальность прекрасного / Г.-Г. Гадамер; пер. с нем.– М.: Искусство, 1991. – 368 с.

13. Гібалова Н. В. Педагогічні умови організації підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання ІКТ у професійній діяльності / Н. В. Гібалова. – [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/12230/1/7.pdf>
14. Голви Т. Максимальная самореализация: работа как внутренняя игра / Т. Голви; [пер. с англ.]. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2007. – 264 с.
15. Голубова Г. В. Педагогічні умови реалізації інтегративного підходу до роботи з педагогічно обдарованими майбутніми вчителями/ Г. В. Голубова //Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. – 2012. – Вип. 15. – С.112 - 116.
16. Горський Д.П. Узагальнення та пізнання / Д. П. Горський. – М.: Думка, – 1985.
17. Горук Н. М. Коучинг як ефективна технологія формування самоосвітньої компетентності студентів / Н. М. Горук // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2015. – № 11. – С.99-104.
18. Давидов В.В. Види узагальнення в навчанні / В. В. Давидов. – М., –1972.
19. Давидов В.В. Проблеми розвиваючого навчання: досвід теоретичного та експериментального психологічного дослідження / В. В. Давидов. – М.: Вид-во АПН РРФСР, – 1957.
20. Данильян О. Г. Філософія: підручник / О. Г. Данильян, В. М. Тараненко. – 2-ге вид., доповн. і переробл. – Х.: Право, 2012. – 312 с.
21. Дауни М. Эффективный коучинг: Уроки коуча для коучей / М. Дауни [пер. с англ.]. – М.: Издательство «Добрая книга», 2013. – 279 с.
22. Дергач М. А. Театральне мистецтво як засіб формування особистості в історії педагогічної думки та школи України в ХХ столітті: дис. ... д-ра пед. н. : 13.00.01 / М. А. Дергач. – Луганськ, 2012. – 492 с.

23. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : підручник / І. М. Дичківська. – 2-ге вид., доповн. – К.: Академвидав, 2012. – 352 с.
24. Добрынин Н.Ф. Активность личности и принцип значимости / Н. Ф. Добрынин // Проблемы личности: материалы симпозиума. – М., 1970. – С. 451-456.
25. Добрович А.Б. Общение: наука и искусство. / А. Б. Добрович. – М.: АОЗТ Яуза, 1996. – 254 с.
26. Дубасенюк О. А. Методологія та методи науково-педагогічного дослідження: навч.-методичний посібник/ О. А. Дубасенюк. – Житомир: Полісся, 2016. – 256 с.
27. *Дубич К. В.* Особистісно орієнтоване виховання студентів в умовах соціокультурного середовища вищого навчального закладу: дис. ... канд. пед.н. : 13.00.07/ К. В. Дубич. – Рівне, 2007. – 267 с.
28. Древнекитайская философия: В 2т. / [Сост. Ян Хин-шун] – М. : Принт, 1994 –1т. – 145 с.
29. Єременко О. В. Екзистенційно-емоційний напрям навчання: сутність та реалізація в системі музично-педагогічної освіти / О. В. Єременко // Молодь і ринок. – 2011. - № 7 (78). – С.19-23. – [електронний ресурс]. – Режим доступу: file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/Mir_2011_7_5.pdf
30. Єскіна Г. О. Формування ціннісних орієнтацій молоді засобами аматорського театру: дис. ...канд. пед. н. : 13.00.06 / Г. О. Єскіна. – К., 2001. – 162 с.
31. Зязюн І. А. Виховання естетичної культури школярів: навч. посіб./ І. А. Зязюн. – К.: ІЗМН, 1998. – 156 с.
32. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посіб. / І. А. Зязюн. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.

33. Каган М.С., Эткинд А.М. Общение как ценность и как творчество / М. С. Каган, А. М. Эткинд // Вопросы психологии. – 1988. – № 4. – С. 25-34.
34. Канн-Калик В.А. Грамматика общения / В. А. Канн-Калик. – Грозный: Чечен. Ингуш.кн. из-во. 1988. – 68 с.
35. Кедров Б. М. Єдність діалектики, логіки та теорії пізнання / Б. М. Кедров. – М: Політ, літ-ра, – 1963.
36. Кибрик Е.А. Работа и мысли художника / Е. Кибрик. – М., Искусство, 1984. – 265 с.
37. Киричук О. В. Психологія суб'єктивної активності особистості / О. В. Киричук. – К.: Либідь, 1993. – 227 с.
38. Коломинский Я.Л. Человек: психология / Я. Л. Коломинский. – М.: Просвещение, 1986. – 211 с.
39. Кон И.С. Социология личности / И. С. Кон. – М.: Политиздат, 1967. – 383 с.
40. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста / Н. Б. Крылова. М.:ВШ, 1990. – 140 с.
41. Крупнов А.И. Психологические проблемы исследования активности человека / А. И. Крупнов // Вопросы психологии. – 1984. – №3. – С.25-33.
42. Крутецкий В.А. Психологія математичних здібностей школярів / В. А. Крутецкий. – М., – 1968;
43. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии / В. А. Крутецкий. – М. : Просвещение, 1972. – 253 с.
44. Кузьмінський А. І., Омеляненко В. Л. Педагогіка у запитаннях і відповідях : Навч. посібник. / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – К.: Знання, 2006. – 311 с.
45. Кун Д. Все тайны поведения человека / Д. Кун. – М.: Олма-Пресс, 2002. – 864с.

46. Ландсберг М. Коучинг / М. Ландсберг [пер. с англ.]. – М.: Изд-во Эскимо, 2004. – 160 с.
47. *Леонтьев А.А.* Педагогическое общение /А. А. Леонтьев – М.: Знание, 1979. – 46 с.
48. Лисенко Н.Ф. Чарльз Дарвін про якості розуму вченого / Н. Ф. Лисенко // Питання психології. – 1961 № 5. –157 с.
49. Литвин А., Мацейко О. Методологічні засади поняття «педагогічні умови» / А. Литвин, О. Мацейко // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2013. – № 4. – С.43-64. – Режим доступу: [file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/Pippo_2013_4_5%20\(6\).pdf](file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/Pippo_2013_4_5%20(6).pdf)
50. Лихачева Л.С. Школа етикета / Л. С. Лихачева. – Екатеринбург: Сред.урал.,1997. – 448 с.
51. Лозанов Г. Суггестопедия в преподавании иностранных языков / Г. Лозанов // Методи інтенсивного обучения иностр. языкам. – Мi: МГПІИЯ ім. М.Тореза, 1979. – Вип. 5. – С. 53-62.
52. Лук А.Н. Юмор, остроумие, творчество / Л. М. Лук. – М., 1972. – С.146-147.
53. Макаренко А.С. Соч.в 7 т. / А. С. Макаренко. – М.: АПН РСФСР, 1950-1952. – Т.2. – 496 с.
54. Макаренко А.С. Соч. в 7 т. / А. С. Макаренко. – М. АПН РСФСР, 1950-1952. – Т.5. – 510с.
55. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості/ С. Д. Максименко. – К.: Вид-во ТОВ «КММ», 2006. – 240 с.
56. Масол Л. М. Методика навчання мистецтва у початковій школі:Посібник для вчителів / Л. М. Масол, О. В. Гайдамака, Е. В. Белкіна, О. В. Калініченко, І. В. Руденко. – Х.: Веста: Видавництво «Ранок», 2006. – 256 с.

57. Мелік-Пашаєв А.А. Психологічні основи здібностей до художньої творчості. : Автореф. дис. д-ра педагогічних наук / А. А. Мелік-Пашаєв. – М., –1994.
58. Мелік-Пашаєв А. А. Здатність молодших школярів до естетичного узагальнення / Мелік-Пашаєв А. А. // Нові дослідження в психології.
59. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: Навчальний посібник. / Н.Є. Мойсеюк. – К.: «Гранма», 1999. – 350 с.
60. Муравьева О.С. Как воспитывали русского дворянина / О. С. Муравйова. – М.: Linka-Press, 1995. – 270 с.
61. Мухина В. Возрастная психология. Феноменология развития. / В. Мухина. – 10-е изд. перераб. и доп. – М.: Академкнига, 2006. – 608 с. - [електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/muhina/
62. Нежинська О. О. Основи коучингу: навчальний посібник / О. О. Нежинська, В. М. Тименко. – Київ ; Харків : ТОВ «ДІСА ПЛЮС», 2017. – 220 с.
63. Нікіфорова О.І. Дослідження з психології художньої творчості / О. І. Нікіфорова. – М., – 1972.
64. Новий словник іншомовних слів: 40000 слів / за ред. Л. І. Шевченко. – К.: АРІЙ, 2008. - 672 с. – 437 с.
65. Новлянська З.М. Навчальні творчі завдання на уроках літератури в початковій школі / Новлянська З. М. // Психологічна наука та освіта. – 1996. №1. – С. 46-52; №2. – С. 61-67.
66. Олексюк О. М. Музична педагогіка: Навчальний посібник / О. М. Олексюк. – К.: КНУКіМ, 2006. – 188 с.
67. Ортега-и-Гассет Х. Естетика. Философия культуры / Х. Ортега-и-Гассет [пер. с исп.]. – М.: Искусство, 1991. – 592 с.

68. Отич О. М. Розвиток творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів засобами мистецтва: монографія / О. М. Отич; за ред. І. А. Зязюна. – Чернівці: Зелена Буковина, 2011. – 248 с.
69. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). / Г. М. Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.
70. Панферов В.Н. Классификация функций человека как субъекта общения / В. Н. Панферов // Психологический журнал. – 1987. – т.8.- №4 – С.82-88.
71. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории / Б. Д. Парыгин – М.: Мысль, 1971. – 356 с.
72. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. – К.: Вища шк., 1997. – 349 с.
73. Петренко О. Педагогічний коучинг у діяльності вчителя в контексті реалізації концепції «Нова українська школа» / О. Петренко // Нова педагогічна думка. – 2018. – № 1 (93). – С. 62-66. – [електронний ресурс]. – Режим доступу: file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/Npd_2018_1_17.pdf
74. Петрова М.С. Актуальные проблемы воспитания в высшей школе / М. С. Петрова // Учебновоспитательный процесс в школе и вузе. – М.: МГОУ, 2004. – С.51-52.
75. Петрусинский В.В. Суггестокрибернетический интегральный метод ускоренного обучения // Методы интенсивного обучения – М.: МГПИИЯ им. М.Тореза, 1975. – Вып. 3. – С. 111-121.
76. Пидкасистый П. И., Хайдаров Ж. С. Технология игры в обучении и развитии: учебное пособие /П. И. Пидкасистый, Ж. С. Хайдаров. – М.: МПУ, Рос. пед. агенство, 1996. – 269 с.
77. Пожидаєва О. В. Педагогічні умови підготовки майбутніх соціальних педагогів до консультативної діяльності / О. В. Пожидаєва // Наукові записки: зб. ст. – 2012. – № 6. – Сер. Психолого-педагогічні науки. – С.133-

139. – [електронний ресурс]. – Режим доступу:
https://www.socosvita.kiev.ua/sites/default/files/Pozhidaeva_2012_3.pdf
78. Проценко О. С. Коуч-технології у формуванні життєвої компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів / О. С. Проценко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2013. – Вип. 29. – С.330-334.
79. Ратко М. В. Теорія і методика музичної освіти : курс лекцій : навч. посіб. / М. В. Ратко. – Мелітополь: ПП Іванов, 2014. – 318 с.
80. Рыжов В.В. К построению теоретической схемы анализа деятельности общения / В. В. Рыжов // Вопросы психологии. – 1980. – №1. – С.39-40.
81. Романова С. М. Коучінг як нова технологія в професійній освіті / С. М. Романова.//Вісник Нац. авіац. ун-ту. – 2010. – Вип. 3. – С.83-86. – (Серія «Педагогіка. Психологія»). – [електронний ресурс]. – Режим доступу:
<file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/2145-6240-1-PB.pdf>
82. Рубінштейн С. Л. Проблема здібностей та питання психологічної теорії / С. Л. Рубінштейн – М., – 1936.
83. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т. 1./сост. К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский. – М.: Педагогика, 1989. – 488 с.
84. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навчальний посібник / О. П. Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга «Богдан», 2005. – 360 с.
85. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: Підручник для педагогічних факультетів/ О. Я. Савченко. – К.: Абрис, 1997. – 416 с.
86. Свенцицкий А.Л. Социальная психология / А. Л. Свенцицкий. – М.: Проспект, 2004. – 332 с.

87. Свіріна Н. М. Музыка як образної конкретизації і образного узагальнення під час уроків літератури: Автореф. дис. канд. пед. Наук / Свіріна Н. М. – СПб., – 1993.
88. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
89. Сластенин В.А. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя высшей школы как объект теоретического исследования / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев // Теория и практика высшего педагогического образования: Межвузовский сборник научных трудов / под ред. Сластенина В.А. – М.: Прометей, 1993. – С.15-19.
90. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М.: Магистр, 1997. – 222 с.
91. Ставицька С. О. Духовна самосвідомість особистості: становлення і розвиток в юнацькому віці : монографія / С. О. Ставицька. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, ТОВ Поліграф плюс, 2011. – 727 с.
92. Станиславский К. С. Работа актера над собой/ К.С.Станиславский. – М.: Издательство АСТ, 2017. – [електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.litres.ru/konstantin-sergeevich-stanislavskiy/rabota-aktera-nad-soboy/chitat-onlayn/>
93. Стасюк В. Д. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх економістів у комплексі «школа – вищий заклад освіти»: дис. ... канд. пед. н.: 13.00.04 / В. Д. Стасюк. – Одеса, 2003. – 280 с.
94. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / Вибрані твори в 5-ти т. - Т.3./ В. О. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1977. – 670 с.
95. Творогова Н.Д. Общение: диагностика и управление / Н. Д. Творогова. – М.:Смысл, 2002. – 246 с.

96. Тодорів Л. О. Психологічні умови формування життєвих перспектив у ранній юності (когнітивний аспект): автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія»/Л. О. Тодорів. – К., 2000. – 20 с.
97. Учебный материал и учебные ситуации: психологические аспекты / Под ред. Г. С. Костюка, Г. А. Балла. – К.: Рад. шк., 1986. – 143 с.
98. Федорчук В. М. Тренінг особистого зростання / В. М. Федорчук. – К.: «Центр учбової літератури», 2014. – 250 с.
99. Фурсенко Т. Ф. Музичне дозвілля молоді: підручник/ Т. Ф. Фурсенко. – Ялта: РВВ РВНЗ КГУ, 2013. – 452 с.
100. Хейзинга Й. Homo Ludens; Статті по історії культури/ Пер. сост. и вступ. ст. Д. В. Сильвестрова; Комент. Д. Э. Харитоновича. – М.: Прогресс-Традиция, 1997. – 416 с.
101. Хижна О. П. Розвиток мистецької освіти як складової ноосферогенезу в глобальному світовому просторі / О. П. Хижна // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання і виховання. – Вип 15. – К.: Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – С. 169-175.
102. Хуторской А. В. Современная дидактика: учебное пособие / А. В. Хуторской. – 2-е изд., перераб. – М.: Высш. шк., 2007. – 639 с.
103. Чудновский В.Э. Проблема становления смысложизненных ориентаций личности / В. Э Чудновский // Психологический журнал. – М.:Наука, 2004. – Т.25 – №6. – С.5-11.
104. Шевченко Г. П. Педагогіка духовності / Г. П. Шевченко // Духовність особистості: методологія, теорія і практика: зб. наук. пр. / гол. ред. Г. П. Шевченко. – Луганськ: Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля, 2004. – Вип. 1. – С. 3-9.
105. Шевченко Г. П. Художественно-эстетическая воспитанность и образованность личности как необходимое условие ее культуры /

- Г. П. Шевченко // *Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology*. – Vol.9. – 2013. – P.149-155.
106. Шевченко Г. П. Формування у молодших підлітків уявлень про художній образ засобами комплексної взаємодії мистецтв: Автореф. дис. д-ра пед. наук / Г. П. Шевченко. – Київ, – 1974.
107. Шиллер Ф. Письмо об эстетическом воспитании / Ф.Шиллер // *Идеи эстетического воспитания*. – М., Наука, –1976.
108. Шубина Л.С. Ролевне игры как метод профессиональной адаптации будущего учителя / Л. С. Шубина // *Взаимосвязь осознаваемых и неосознаваемых компонентов психики в пед. процессе*. – Пермь: ПГПИ, 1979. – С. 37-47.
109. Щуркова Н. Е. Педагогическая технология: учеб. пособие для вузов / Н. Е. Щуркова. – 2-е изд., доп. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 256 с.
110. Щуркова Н.Е., Рагозина Л.Р., Савченко А.П. Программа воспитания школьника / Н. Е. Щуркова, Л. Р. Рагозина, Л. Р. Савченко / – Белгород, 1994. – 24 с.
111. Юсов Б. П. Современная концепция образовательной области искусства / Б. П. Юсов и др. // *Виды искусства и их взаимодействие (пособие для учителя)*. – М.: ИХО РАО, 2001. – С. 2-8.
112. Barron F. Creativity intelligence and personality/ F. Barron, D. M. Harrington // *Annual Review of Psychology*. – 1981. – Vol.32. – P.439-476.
113. David Kauffmam, Susan Moore Johnson, Susan M. Kardos, Edvard Liu, Heather G. Peske. Lost at Sea // *American Educator*. 2002. Summer.P.1-4.
114. David Ruenzel. Once More, With Feeling // *Teacher magazine*. 2002. November.P. 3-12.

115. Donald Mc. Cabe. Cheating, Why Student Do It and How We Can Help Them Stop // American Educator. 2001. Winter. P.1-7. 176
116. Kelley H.H. The warm-cold variable in first impressions of persons / H. H. Kelley \\ Journal of personality, 1950. Vol.18. P. 431-439.
117. Marie Winn. What Television Chases Out Of Life / Marie Winn // American Educator. 2002. Summer. P.7-12.
118. Rogers S. J. Theories of Child Development and Musical Ability / S. J. Rogers //Music and Child Development. – St. Louis, Missouri, 1990. – P.11-21.
119. Torrance E. P. The Search for Satori and Creativity/ E. P Torrance. – Buffalo, New York: Creative Education Foundation, 1979. – 219 p.
120. Whitmore J. Coaching For Performance / J. Whitmore. – USA:Nicholas Brealey Publishing, 2007. 180 p.
121. Wilson P.R. The perceptual distortion of height as a function of ascribed academic status / P. R Wilson \\ Journal of social psychology, 1968. Vol.74. P. 97-102.

РОЗДІЛ 3
ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА
З ФОРМУВАННЯ КРОСКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

3.1. Діагностика рівнів сформованості кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва

Гуманістичною основою дослідження сформованості кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва є, насамперед, методологічні позиції *системного, особистісно-діяльнісного, культурологічного, аксіологічного, компетентнісного та інтегративного* підходів. Спираючись на методологію дослідження, звернемося до структури кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, у якості підсистем якої виступають: *інформаційна, діяльнісна та психологічна складові* (див.таблицю 3.1.1).

Необхідність визначення критеріїв для оцінки сформованості кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва вимагає визначення сутності поняття. «*Критерій*» (від грецьк. – засіб для судження) – ознака, за допомогою якої відбувається оцінка, визначення або класифікація будь-чого, вимірник оцінки.

Таблиця 3.1.1

Структура кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва

<i>№ n/n</i>	<i>Складові КК</i>	<i>Структурні компоненти КК</i>
1.	Інформаційна підсистема.	Когнітивний компонент Рефлексивно-продуктивний компонент
2.	Психологічна підсистема	Мотиваційно-емоційний компонент Емпатично-атрибуційний компонент
3.	Діяльнісна підсистема	Діяльнісний компонент Креативно-конструктивний компонент

Формування кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва розглядається як процес, результативність якого визначається за допомогою розроблених критеріїв означеної компетентності, представлених у табл. 3.1.2:

- 1) *знаннєвий*, який характеризує якість інформаційної підсистеми КК;
- 2) *мотиваційно-ціннісний*, що визначає якість психологічної підсистеми КК;
- 3) *діяльнісно-творчий*, що є характеристикою якості діяльнісної підсистеми кроскультурної компетентності.

На основі зазначених критеріїв та показників, в подальшому дослідженні, ми зможемо розробити рівні сформованості кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Для визначення рівнів сформованості кроскультурної компетентності ми окреслили *критерії* (мотиваційно-ціннісний, знаннєвий, діяльнісно-творчий);

рівні сформованості (високий, середній, низький) та *результат*: сформованість кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Таблиця 3.1.2

Характеристика критеріїв сформованості КК майбутніх учителів музичного мистецтва

<i>№ п/п</i>	<i>Критерії</i>	<i>Характеристика критеріїв</i>
1.	Знаннєвий	Знання про зміст, специфіку, функції кроскультурної компетентності у фаховій діяльності вчителя музичного мистецтва; психофізіологічні та вікові особливості учнів, закономірності їх навчання, виховання та розвитку; теоретичні основи педагогіки та психології.
2.	Мотиваційно-ціннісний	Сформованість мотивації до оволодіння кроскультурною компетентністю, умінь виконувати практичні дії та операції в рамках алгоритму формування КК.
3.	Діяльнісно-творчий	Формування цілісної мистецької картини світу світу; відкритість свідомості до новизни; розвиненість проєктного мислення, художньої уяви, володіння логічними операціями; наявність креативних здібностей; адекватна оцінка та самооцінка; сформованість фахово значущих якостей особистості: здатність людини проникати у внутрішній світ іншої, співпереживати, співчувати в будь-яких ситуаціях, вміти встати на його позицію, розділити з ним радість і прикрощі.

Для перелічених критеріїв нами виокремлені показники, які служать вихідним моментом для визначення рівнів (*високий, середній, низький*) сформованості кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного

мистецтва: **знаннєвий критерій** (обсяг професійних і спеціальних знань; наявність пізнавальних інтересів; ступінь володіння саморегуляцією; міра здатності до контрольнo-рефлексивних операцій):

Високому рівню сформованості КК за знаннєвим критерієм відповідають глибокі, стійкі, системні знання студентів про зміст, специфіку, функції кроскультурної компетентності у фаховій діяльності вчителя музичного мистецтва. На *середньому* рівні сформованості КК майбутніх учителів музичного мистецтва відзначаються системні знання, але глибина їх проявляється лише іноді та за окремими аспектами. На *низькому* рівні сформованості КК респондентів відзначаються поверхові, неусвідомлені і безсистемні знання, які проявляються лише епізодично.

Мотиваційно-ціннісний критерій (міра сформованості потреб, ціннісних орієнтацій; усвідомлення важливості міжкультурної комунікації; ступінь сформованості самооцінки; прагнення до збагачення кроскультурного досвіду),

Високому рівню сформованості кроскультурної компетентності за мотиваційно-ціннісним критерієм відповідають сформованість мотивації до оволодіння кроскультурною компетентністю, високий ступінь суб'єктності та самостійності в прояві фахових умінь. На *середньому* рівні відзначається репродуктивний характер прояву умінь та навичок, творчі моменти ситуативні, ступінь суб'єктної активності невисока. Для *низького* рівня характерні вимушене, стереотипне реагування на зовнішні стимули, уміння виявляються в музичній діяльності неусвідомлено.

Діяльнісно-творчий критерій (уміння і навички міжкультурного спілкування; міра сформованості емпатії; ступінь креативності). *Високому* рівню сформованості кроскультурної компетентності студентів відповідають стійкі позитивні емоційні реакції, креативність, емпатія. *Середньому* рівню сформованості КК респондентів притаманні епізодичні позитивні емоційні

прояви, але в окремих ситуаціях втрачається або послаблюється контроль над ними. *Низький* рівень сформованості КК респондентів характеризується переважанням негативних емоцій, відсутністю контролю над емоційними станами, схильність до конфліктів.

Метою констатувального експерименту стало розуміння значущості формування і самовиховання кроскультурної компетентності та визначення практичного стану сформованості кроскультурної компетентності студентів.

У констатувальному експерименті з виявлення рівнів сформованості кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами цифрових технологій брало участь 317 студентів педагогічних університетів (третього і четвертого курсу факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова та третього і четвертого курсу Навчально-наукового інституту культури і мистецтв Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка, з яких 164 студента (ЕГ) навчалися за експериментальною моделлю протягом 2017-2021 років. Контрольна група студентів у кількості 153 осіб навчалася за чинними навчальними планами.

Для вивчення стану сформованості кроскультурної компетентності студентів на практиці був розроблений дослідницький інструментарій. Метод анкетування на констатувальному етапі експериментальної роботи став провідним, адже сприяв накопиченню матеріалу, розкривав стан проблеми у практиці роботи педагогічних університетів.

Анкетування, проведене серед усіх респондентів, показало таку картину: переважна більшість студентів (45,2%) висловила переконання в необхідності опанування кроскультурною компетентністю, однак лише 32,3% опитаних зуміли дати правильні та близькі до них відповіді про сутність інструментів кроскультурного спілкування. Не змогли правильно визначити систему знань та

вмінь, що становлять знаннєвий компонент кроскультурної компетентності 58,3% анкетованих. Дві третини з числа анкетованих (74,4%) не визначили сферу застосування кроскультурної компетентності у практиці педагогічної діяльності.

Нами було виявлено, що майже половина учасників опитування (48,6%) при проведенні уроку слабо володіє кінестетичними виразними засобами; відсутня свобода дій, студенти не вміють рухатися класом, стоять одному місці. Така скутість призводить до обмеження жестів, а окремих випадках жестикуляція зводиться нанівець.

Одноманітність голосу та руху часто поєднується з невиразністю міміки та погляду. З-поміж спостережень у 37,4% студентів відзначається маска навмисної суворості, відсутня посмішка. І навіть за її наявності вираз обличчя не висловлює педагогічної позиції вчителя: схвалення, осуду. Ведучи урок, деякі практиканти дивляться в одну точку, не вміють приховати втому на останніх уроках, їхній погляд або строгий, або байдужий, міміка нудна і одноманітна.

У процесі констатувального експерименту ми провели аналіз рівня розвитку психофізичної природи студентів експериментальної та контрольної групи за внесеними в карту педагогічних спостережень параметрами: володіння мовним апаратом, інтонаційна та мімічна виразність, емоційна гнучкість, об'єм уваги, фізична поведінка. Потім, керуючись методикою В.Кан-Каліка, ми визначили, на підставах отриманих даних, чотири рівні розвитку психофізичної природи студента в залежності від результативності її впливу на творчий процес вчителя: 1-й рівень – природного розвитку психофізичної природи, що не зазнав цілеспрямованого розвитку, коли студент свідомо не спираючись на її особливості в діяльності, а використовує їх стихійно; 2-й рівень – дозволяє студенту свідомо спиратися на особливості власної творчої природи при наданні педагогічного впливу; 3-й рівень – безвідмовне управління студентом власною творчою природою на основі її усвідомлення у мінливих обставинах; 4-й рівень –

усвідомлення студентом особливостей своєї психофізичної природи як складової частини творчої індивідуальності та органічна опора на них у цілісному творчому педагогічному процесі.

Для визначення рівнів сформованості мотиваційно-емоційного та емпатично-атрибуційного компонентів кроскультурної компетентності студентів використовувалися наступні методи опитування: анкета (Додаток А) для оцінки культурної самоідентифікації і методика В. Якуніна у модифікації А. Реана для оцінки мотивації фахової діяльності [29], що дозволяє виявити на основі вираженості конкретних мотивів педагогічної діяльності три мотиваційних компоненти: внутрішню мотивацію, зовнішню позитивну мотивацію й зовнішню негативну мотивацію.

Результати порівняльного дослідження стану сформованості кроскультурної компетентності студентів ЕГ та КГ за мотиваційно-ціннісним критерієм представлені в табл. 3.1.3 та 3.1.4.

Таблиця 3.1.3.

Стан сформованості кроскультурної компетентності студентів ЕГ за мотиваційно-ціннісним критерієм (констатувальний експеримент)

Показники	Міра сформованості потреб, ціннісних орієнтацій		Усвідомлення важливості міжкультурної комунікації		Ступінь сформованості самооцінки		Прагнення до збагачення кроскультурного досвіду	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Високий	36	21,95	39	23,78	39	23,78	40	24,39
Середній	67	40,85	65	39,63	63	38,41	64	39,02
Низький	61	37,20	60	36,59	62	37,80	60	36,59
Всього	164	100	164	100	164	100	164	100

Таблиця 3.1.4.

Стан сформованості кроскультурної компетентності студентів КГ за мотиваційно-ціннісним критерієм (констатувальний експеримент)

Показники	Міра сформованості потреб, ціннісних орієнтацій		Усвідомлення важливості міжкультурної комунікації		Ступінь сформованості самооцінки		Прагнення до збагачення кроскультурного досвіду	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Високий	31	20,26	33	21,57	32	20,92	34	22,22
Середній	58	37,91	58	37,91	57	37,25	60	39,22
Низький	64	41,83	62	40,52	64	41,83	59	38,56
Всього	153	100	153	100	153	100	153	100

На цьому етапі застосовано такі методи дослідження, як: психолого-педагогічне спостереження, анкетування, бесіда. Студентам було запропоновано дати відповідь на запитання анкети (див. додаток А). Розробляючи анкету для студентів, ми вважали за доцільне включити в анкету запитання про визначення сутності кроскультурної компетентності. Всім учасникам констатувального експерименту було запропоновано дати власне визначення поняття «кроскультурна компетентність», щоб зрозуміти, який сенс студенти вкладають в дане поняття, оскільки термін «кроскультурна компетентність» поки що не знаходить однозначного тлумачення в сучасній науково-дослідницькій літературі,

Серед відповідей можна виокремити наступні визначення кроскультурної компетентності, дані студентами: «наявність знань в галузі культури власного та культур інших народів» – 24,7%; «обізнаність у питаннях культури» – 46,8%;

«вміння будувати педагогічну діяльність відповідно до норм культури» – 16,7%; «не знаю» – 13,8%.

Більшість респондентів (понад 88,3%) зазначили, що в науково-методичній літературі «дане поняття практично не зустрічається» і тому вони не змогли назвати (або назвали помилково), хто з учених займається проблемою формування кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Отже, в ході анкетування з'ясувалося, що переважна більшість опитаних студентів (84,1%) не змогли дати чіткого визначення поняття «кроскультурна компетентність», 15,9% або дали невірне тлумачення, або взагалі ухилилися від відповіді.

Як показало проведене нами анкетування, серед студентів лише 21,3% опитаних змогли правильно та логічно охарактеризувати зміст поняття «кроскультурна компетентність»; 38% – назвали деякі етапи її формування, але безсистемно та не послідовно. За результатами анкетування у 51, 2% опитаних повідомили, що у них виникають труднощі під час здійснення міжкультурної комунікації, а саме труднощі в поетапному та послідовному виконанні поставлених задач. 34,3% опитаних дали самооцінку сформованості своєї КК як незадовільну. Біля 48,4% опитаних на запитання чи в достатній мірі формується ця інтегральна якість особистості під час навчальних дисциплін та курсів, відповіли, що підготовка є частковою, але не задовільною. 89,3% опитаних виявили бажання прослухати експериментальний змістовий модуль по формуванню кроскультурної компетентності засобами цифрових технологій.

Крім того, під час бесіди зі студентами ми з'ясували, що основними чинниками, які є перешкодою в підготовці їх як майбутніх вчителів до фахової діяльності є недостатня кількість інформації з проблеми формування КК, а також недосконалість, а інколи й відсутність відповідних умінь міжкультурної комунікації. Також ми з'ясували, що навчальні дисципліни та курси, що

забезпечують фахову підготовку студентів, недостатньою мірою мають зв'язок теоретичного та практичного аспекту, тобто невелика кількість практичних занять, а якщо вони навіть є, то занадто обмежені в часі й мають дещо спрощений характер.

При оцінці реального стану сформованості кроскультурної компетентності студентів нами враховувалися всі структурні компоненти означеного інтегративного утворення, проведений аналіз дозволив дати характеристику кроскультурної компетентності кожного студента і порівняти її з результатами самооцінки.

Таблиця 3.1.5.

***Стан сформованості кроскультурної компетентності студентів ЕГ за
знанським критерієм (констатувальний експеримент)***

Показники	Обсяг професійних і спеціальних знань		Наявність пізнавальних інтересів		Ступінь володіння саморегуляцією		Міра здатності до контрольних-рефлексивних операцій	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Високий	40	24,39	36	21,95	38	23,17	42	25,61
Середній	63	38,41	64	39,02	72	43,90	67	40,85
Низький	61	37,20	64	39,02	54	32,93	55	33,54
Всього	164	100	164	100	164	100	164	100

Таблиця 3.1.6.

**Стан сформованості кроскультурної компетентності студентів КГ за
знаннявим критерієм (констатувальний експеримент)**

Показники	Обсяг професійних і спеціальних знань		Наявність пізнавальних інтересів		Здатність до саморегуляції		Міра сформованості контрольних-рефлексивних операцій	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Високий	34	22,22	32	20,92	33	21,57	38	24,84
Середній	55	35,95	57	37,25	58	37,91	60	39,22
Низький	64	41,83	64	41,83	62	40,52	55	35,95
Всього	153	100	153	100	153	100	153	100

Результати констатувального експерименту дали підставу для висновку про те, що значна частина студентів не володіє необхідним рівнем сформованості інформаційної підсистеми кроскультурної компетентності (Таблиці 3.1.5 і 3.1.6). Однак цей факт у багатьох випадках не усвідомлюється самими студентами: про це свідчить у багатьох випадках завищена самооцінка розглянутої особистісної якості.

Досліджуючи діяльнісну підсистему кроскультурної компетентності, як особливий різновид кроскультурної комунікації ми розглянули ділову культуру та її основні атрибути. Останнім часом значення ділової бесіди різко зросло, оскільки саме вона стала однією з найважливіших складових успіху багатьох видів професійної діяльності. Ділова розмова – це мовленнєвий контакт між людьми, що досить широко розуміється: мовці наділені повноваженнями вирішувати певні проблеми. Студенти отримали уявлення про те, що ділове

спілкування ставить за мету досягнення певного результату, і саме цим визначаються багато його правил. У процесі ділової бесіди її учасники мимоволі звертають увагу на невербальні складові спілкування: міміку і жести співрозмовників та навколишню обстановку. Необхідність та можливість особистої зустрічі учасників ділового спілкування є далеко не завжди, тому діловій людині дуже часто доводиться вдаватися до допомоги телефону, який при правильному використанні стає важливим компонентом іміджу

В анкеті були питання, що стосуються можливостей реалізації діалогової концепції культури, умов успішного здійснення міжкультурної комунікації, а також знань і умінь, необхідних для включення учнів у «діалог культур».

Більшість студентів (82,5%) оцінили своє ставлення до факту наявності «чужої» культури як «доброзичливе», 34,6% прагнули «дізнатися про неї більше», однак 9,8% відносились до неї «насторожено». В якості умов успішного здійснення кроскультурної комунікації найчастіше називалися «спільна діяльність і відносини співробітництва», «відсутність смислових бар'єрів», «культурна толерантність».

Більшість студентів (67,8%) вважали, що вони лише в незначній мірі володіють знаннями та вміннями, необхідними для залучення майбутніх учнів до діалогу культур. У ході констатувального експерименту була виявлена характерна особливість: багато студентів не прагнули до особистісного самовдосконалення, не відчували потребу у формуванні та самовихованні своєї кроскультурної компетентності, а залишалися споживачами навчального матеріалу, що пропонувався викладачами, не виходячи за межі програми.

Таблиця 3.1.5.

Стан сформованості кроскультурної компетентності студентів ЕГ за діяльнісно-творчим критерієм (констатувальний експеримент)

Показники	Уміння і навички міжкультурного спілкування		Міра сформованості емпатії		Ступінь креативності	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Високий	36	21,95	38	23,17	39	23,78
Середній	63	38,41	67	40,85	64	39,02
Низький	65	39,63	59	35,98	61	37,20
Всього	164	100	164	100	164	100

У ході констатувального експерименту було встановлено, що значна частина студентів мала недостатній рівень сформованості кроскультурної компетентності, причому ця обставина не завжди ними усвідомлювалася.

Таблиця 3.1.6.

Стан сформованості кроскультурної компетентності студентів КГ за діяльнісно-творчим критерієм (констатувальний експеримент)

Показники	Уміння і навички міжкультурного спілкування		Міра сформованості емпатії		Ступінь креативності	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Високий	31	20,26	33	21,57	34	22,22
Середній	62	40,52	58	37,91	59	38,56
Низький	60	39,22	62	40,52	60	39,22
Всього	153	100	153	100	153	100

Таким чином, результати констатувального експерименту переконливо показали, що вихідний рівень кроскультурної компетентності студентів є недостатнім та вимагає цілеспрямованого формування і вдосконалення.

Серед важливих причин недостатньої сформованості у студентів кроскультурної компетентності є: відсутність чіткого уявлення про структуру і сутність кроскультурної компетентності, інтегрованого підходу до проблеми і процесу формування означеної якості, обмежений діапазон можливостей самореалізації особистості, недостатня розробленість організаційних форм і технологій формування досліджуваного феномена.

3.2. Модель формування кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у системі неперервної освіти

Метою розробленої нами моделі є підготовка студентів, що володіють високим рівнем кроскультурної компетентності, здатних культуровідповідно вирішувати конкретні педагогічні завдання. Для реалізації моделі було необхідно вирішити такі завдання:

- розкрити студентам зміст поняття «кроскультурна компетентність» і показати можливості її формування та самовиховання в освітньому процесі вузу;
- забезпечити педагогічні умови для розвитку всіх структурних компонентів кроскультурної компетентності на основі визнання студента рівноправним суб'єктом освітнього процесу;
- розвивати у студентів здатності до самопізнання і самовдосконалення через механізм рефлексії;

– сприяти формуванню переконань, ідеалів, ціннісних переваг, придбання нових і систематизації наявних у студентів знань і умінь культуровідповідної діяльності.

В основу запропонованої методики покладено наступні концептуальні положення:

- гуманізація освіти як домінуюча лінія розвитку сучасної освіти;
- орієнтація на кроскультурні цінності;
- особистісна спрямованість – прагнення врахувати особливості учасників формувального експерименту, їх соціокультурний досвід;
- поліфункціональність викладання;
- динамічність, гнучкість у пошуках нових форм і засобів реалізації завдань виховання студентів, створення умов для підвищення їх культурного рівня.

Реалізація моделі проводилася з позицій ключового інтегративного підходу, що використовується в якості методологічної бази нашого дослідження.

В основу моделі було покладено сукупність загальнонаукових, мистецтвознавчих і спеціальних знань, покликаних сприяти підготовці майбутніх вчителів музики до вирішення завдань, які впливають з особистісно зорієнтованої парадигми освіти. Аналіз наукової літератури дозволив виокремити змістову сторону процесу формування кроскультурної компетентності:

- становлення майбутнього фахівця як носія цінностей загальнолюдської та національної культури, «транслятора» та інтерпретатора культури, творця нових культурних зразків;
- отримання студентами системи наукових знань про культуру, закономірності і принципи здійснення культуровідповідності діяльності, сутності та способах формування і самовиховання кроскультурної компетентності;
- створення кроскультурного середовища ЗВО для передачі студентам інструментарію самопізнання і самовдосконалення.

Формування кроскультурної компетентності студента в освітньому процесі ЗВО здійснювалося на основі сукупності принципів: *усвідомленого навчання та вибору, чутливості до міжкультурних відмінностей, позитивного налаштування, лінгвістичного розуміння, здатності адаптуватися до інших культурних середовищ, креативності, міжкультурної взаємодії, рефлексивності, самоменеджменту, активної та продуктивної дії.*

Принцип *усвідомленого навчання та вибору* відображає, перш за все, систему поглядів, відповідно до яких людина представляє собою вищу цінність. Людина має право на існування, щастя, гідне людини життя. Цей принцип передбачає створення таких педагогічних умов формування кроскультурної компетентності, при яких взаємодія «викладач – студент» базується на взаємній повазі та справедливості. А це, у свою чергу, вимагає, щоб педагогічні цінності зміщувалися у бік культури художньо-педагогічної діяльності, діалогу, творчого самовираження обох суб'єктів освітнього процесу. Як стверджує В. Андрущенко, в основі оновлення методів і прийомів навчальної діяльності студентів мають бути «гуманістичні стосунки, партнерські відносини, принципи рівноправного діалогу»[3].

Принцип *чутливості до міжкультурних відмінностей* у нашому випадку цей принцип має інтегративний сенс і служить для обґрунтування розвитку особистості в системі особистість – освіта – культура – діяльність.

Принцип *позитивного налаштування* передбачає постановку конкретної мети і завдань та визначення напрямів роботи з досягнення поставлених завдань. Забезпечити таку цільову спрямованість освітнього процесу можуть суб'єкти, які володіють усвідомленням необхідності формування у майбутніх учителів музичного мистецтва кроскультурної компетентності.

Принцип *здатності адаптуватися до інших культурних середовищ* пов'язаний з метою формування «людини культури», яка поєднує в собі високий

рівень професіоналізму і загальної культури, здатної орієнтуватися в різних сферах соціального та фахового життя, готової самостійно приймати рішення і брати на себе відповідальність за їх здійснення.

Принцип *рефлексивності* передбачає орієнтацію студентів на соціально і особистісно значущі цінності, забезпечує осмислення суб'єктом цінності загальнокультурних знань.

Принцип *самоменеджменту* вимагає такої організації навчального процесу, при якій вибір способів, прийомів, методів навчання обумовлений індивідуальними здібностями та інтересами студентів. Працюючи з групою, викладач взаємодіє з окремими студентами за індивідуальною освітньою траєкторією. При цьому він орієнтується на особистісну культуру, самобутність студентів. *Самоменеджмент* навчально-виховного процесу означає передусім повернення обличчям до особистості студента, служіння її становленню і розвитку. Цей принцип передбачає не відмову від універсальних педагогічних технологій, а їх варіативність залежно від індивідуальних особливостей студентів, при цьому необхідно враховувати наступні вимоги: беззастережне прийняття студента, стійке позитивне ставлення до нього; прояв поваги до особистості та підтримку почуття власної гідності в кожному; усвідомлення права особистості бути несхожою на інших; надання права на свободу вибору; врахування індивідуально-психологічних і особистісних особливостей студента (тип нервової системи, темперамент, особливості мислення, здібності, інтереси, потреби, мотиви, спрямованість, сформованість позитивної Я-концепції, активність тощо).

Принцип *лінгвістичного розуміння* вимагає уміння слухати Іншого, адже без уміння слухати і осмислено сприймати мову іншого неможливо розвиток навичок діалогічного мовлення, у формі якої найчастіше здійснюється спілкування.

Принцип *активної та продуктивної дії* у фаховій підготовці майбутнього учителя музичного мистецтва. Педагогічний потенціал фахової підготовки

розумівся нами як концентрована сутнісна можливість даного виду мистецтва впливати на результативність процесу формування кроскультурної компетентності студентів, зокрема: зацікавлене ставлення, розуміння та емоційно позитивне сприйняття кроскультурних явищ, розвиток художньо-образного мислення шляхом освоєння фольклорної символіки, формування почуття етнічної та національної ідентичності. Представлені принципи реалізовувалися у навчально-виховному процесі цілісно, в органічній єдності, нерозривно.

Модель формування кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва вимагала проходження ряду етапів, на кожному з яких ставилась мета, визначався зміст, закладалися механізми формування кроскультурної компетентності, виокремлювалися педагогічні умови здійснення та підводився результат. Ми виокремили в процесі формування кроскультурної компетентності студентів три етапи: *адаптаційно-організаційний, аксіологічно-збагачувальний, творчо-узагальнюючий.*

Метою першого (*адаптаційно-організаційного*) *етапу* стало створення на заняттях вектора кроскультурної спрямованості професійного мислення майбутніх учителів музики в атмосфері, максимально наближеній до природних комунікативних умов і міжсуб'єктної взаємодії викладача і студента, розвиток у студентів позитивної мотивації до формування кроскультурної компетентності, актуалізація ціннісного ставлення до фахової діяльності.

Зміст. Діагностика рівня кроскультурної компетентності студентів, мети і мотивів вибору майбутньої професії. Актуалізація прагнення студента до особистісного самовдосконалення, його потреби у формуванні та самовихованні кроскультурної компетентності. Розуміння значущості кроскультурної компетентності у фаховій діяльності та спілкуванні. Прийняття студентом гуманістичних цінностей: добра, любові, милосердя, співчуття, відповідальності за себе й іншу людину (учня).

На цьому етапі студенти засвоювали теоретичний матеріал, який передбачає активізацію їх суб'єктної позиції, стимулювання до свідомого сприйняття творів мистецтва свого та інших народів, чому сприяло створення умов для стимулювання пізнавальних процесів майбутніх учителів музики, розширення ціннісних орієнтацій, розвиток кроскультурного компонента професійного мислення.

Застосовувалися такі традиційні методи музичного навчання: пояснення, лекція, розповідь, бесіда, самостійного опрацювання літературних джерел, виконання музичних творів; інноваційні методи стимулювання і мотивації музичного навчання: навчальні дискусії, створення ситуацій вибору, рольові ігри, інсценізації з опорою на методи народної педагогіки (виховання прикладом батьків, грою, працею, природою, мистецтвом тощо), проведення тренінгу «Актуалізація мотиваційної та особистісної зрілості у фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва». Формування мотиваційно-ціннісного, емпатично-атрибуційного, діяльнісного та креативно-конструктивного компонентів кроскультурної компетентності студентів вимагало особливої уваги, що приділялася усвідомленню цінності кроскультурного досвіду студентів. Навчання відбувалося при зіткненні різних світосприймачь, різного світогляду, різних поглядів і обов'язковому обміні ними. У процесі експеріментального навчання студентам надавалася можливість проаналізувати власні помилки і серед свого досвіду та досвіду інших знайти найефективніші для себе способи їх виправлення. Саме таким чином навчання створювало інтенцію самозміни особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Результат: стійка позитивна мотивація до формування кроскультурної компетентності, ціннісна орієнтація на фахову діяльність.

У ході адаптаційно-організаційного етапу нами були проаналізовані характеристики рівнів сформованості кроскультурної компетентності, внесені

корективи в комунікативну діяльність студентів і пред'явлені до неї певні вимоги. У студентів з'явилися елементи самоаналізу і самоспостереження в комунікативній поведінці у сфері міжособистісних відносин. На цьому етапі студент виступав у ролі виконавця, що сприймає інформацію. Важливим моментом було не лише визначення рівня сформованості кроскультурної компетентності студентів та врахування їх індивідуальних особливостей (здібностей, пам'яті, сприйняття); а й створення атмосфери функціонального співучасті. Студенти мали можливість не лише отримувати нову інформацію, а й визначити труднощі, що виникли в результаті вирішення різних ситуацій спілкування, необхідність їх подолання та важливість формування кроскультурної компетентності для себе як майбутніх випускників університету у сфері фахової діяльності.

На адаптаційно-організаційному етапі проводився тренінг «Актуалізація мотиваційної та особистісної зрілості у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва», адже мотиваційна та особистісна зрілість є одним із критеріїв ефективності діяльності вчителя. Специфічність мотиваційної зрілості як динамічної особистісної структури дозволила обґрунтувати концепцію тренінгу.

Мета тренінгу АМОЗ полягала в актуалізації потреби особистості у самопізнанні та саморозумінні, формуванні імпульсу до подальшого саморозвитку (особистісного, професійного). Актуалізація – відтворення у особистості набутих знань, умінь, різних форм поведінки та емоційних станів, окремих психічних процесів, що вже були притаманні їй, а також переведення їх латентного, потенціального стану в актуальну дію

Таким чином, основою прикладного аспекту тренінгу служив погляд на мотиваційну зрілість як акмеологічну інваріанту педагога – одну з компонент структури його професіоналізму, що зумовлює оптимальний рівень фахової активності та високу продуктивність праці. Теоретичну основу концепції тренінгу

складали методи екзистенційної («гуманістичної») технології, а також когнітивно-біхевіоральної та гештальт-технології. Рівні роботи тренінгу охоплювали рівень поведінки, здібностей, можливостей, переконань студентів.

На рівні поведінки у студентів формувалися навички адекватної самооцінки і самосхвалення, а також уміння активно застосовувати набуті знання і навички у житті і нових життєвих ситуаціях зокрема. На цьому рівні більшою мірою застосовувалися техніки моделювання поведінки, або когнітивно-біхевіоральної технології. Основна увага була акцентована на аналізі переконань та формуванні суджень щодо ефективності формування кроскультурної компетентності.

На цьому етапі важливим завданням було навчання позитивному мисленню, умінню фіксувати дезадаптивні установки. Підключалися техніки гештальт-технології, оскільки саме гештальт-підхід пропонує людині (фахівцю) не стільки розуміти і навчатися, скільки експериментувати з метою максимального розширення життєвого (соціального) простору і свободи вибору.

Рівень переконань торкався питань реалістичності оцінок та уміння сприймати безоцінково, толерантно, конкретизації почуття невизначеності, проблем вибору та відчуття необмеженості вибору, уміння розмірковувати над питаннями і формулювати завдання у різних системах виміру. Такі питання вирішує підхід, у якому основну увагу приділено «свободі волі», розвитку особистості, усвідомленню відповідальності за вибір життєвого і фахового шляху та формування внутрішнього світу.

Таким чином, «трима китами» корекційних технік стали поняття толерантності, самоефективності, автентичності, на основі яких сформульовано концепцію тренінгу актуалізації мотиваційної та особистісної зрілості: людина, яка вірить у свою успішність, прагне більш чітко сформулювати своє професійне призначення і своє ставлення до життя та стати автентичною, справжньою самою

собою. У такій концепції підходи моделювання поведінки гештальт-технології й екзистенційної технології можливо сфокусувати у точці експеріментного навчання.

У структурі тренінгу – дванадцять тем: перша присвячена формуванню групи, моніторингу цілей учасників, остання – рефлексії учасників щодо тренінгу, решта десять – основним рисам мотиваційної та особистісної зрілості: креативності, контактності, децентрації, толерантності, відповідальності, автономності, самоприйняття, глибинності переживань, синергійності, життєвій філософії.

Структура кожної теми містить три елементи: 1) знайомство з характеристиками певної риси, яка пророблялася, метафоричне пояснення змісту і цілей теми, вправи для «розминки»; 2) основна частина; 3) рефлексія.

Тренінг проводився зі студентами денної форми навчання 4 курсу.

Знаннєвий компонент кроскультурної компетентності студентів передбачав актуалізацію мовного досвіду студентів, врахування співвідношення їх рівня знань з адекватним сприйняттям пояснюється матеріалу. Зміст навчального предмета було направлено на формування комунікативних умінь на основі кроскультурних і соціокультурних знань і навичок і досягнення необхідного рівня сформованості кроскультурної компетентності.

Особливої уваги на адаптаційно-організаційному етапі методики заслуговували вміння, в основі яких лежало смислове сприйняття мови іншого (уміння стежити за логікою викладу, співвідносити почуте з наявними знаннями) та вміння, які сприяли розумінню змістовної сторони навчального матеріалу (уміння слухати).

На адаптаційно-організаційному етапі нами застосовувалась також проєктна художньо-педагогічна технологія. Працюючи над формуванням кроскультурної компетентності студентів, ми розглядали її через сукупність культуротворчих компонентів: емоційну культуру, культуру мислення і культуру мовлення.

Створюючи різні кроскультурні освітні проекти, що включають мовні ситуації, ситуації міжкультурної комунікації близькі до реальних, викладач стимулював комунікативну діяльність студентів.

Метою другого (аксіологічно-збагачувального) етапу моделі, що спрямовувався на формування діяльнісного та креативно-конструктивного компонента кроскультурної компетентності як професійно значущої якості особистості, стало осягнення її як системи кроскультурних знань і умінь щодо цінностей та виховних ідеалів народної педагогіки. На цьому етапі передбачалося вивчення виконавського досвіду видатних сучасних митців України і Китаю, основна увага приділялася емоційно-спонтанним реакціям на кроскультурні явища та художні образи.

Зміст аксіологічно-збагачувального етапу, що здійснювався шляхом упровадження розробленого алгоритму: *презентація – активізація – реактивація – кроскультурна комунікація – контроль* і передбачав інтерпретацію, перетворення і примноження отриманого кроскультурного досвіду; інтеріоризацію і творче застосування знань, умінь, зразків культуровідповідної діяльності. Були застосовані наступні методи:

- аналітико-синтетичне вивчення явищ мистецтва (міжпредметні зв'язки, бесіди, організація дискусій, виділення ключових понять, змісту, ідеї музичного твору);

- рецензування виступів своїх однокурсників (чи то музичне виконання, чи то «фрагмент уроку» тощо);

- написання рефератів на теми, які доповнюють чи конкретизують проблематику спецкурсу;

- виконання творчих завдань дослідницького характеру, які поглиблюють змістовне навантаження курсу.

Механізми формування кроскультурної компетентності: пошуки шляхів оволодіння знаннями про культуру, закономірності і принципи здійснення культуровідповідної діяльності, сутність і способи формування і самовиховання кроскультурної компетентності, рефлексія способів і вмінь культуровідповідної діяльності.

Результат: оволодіння способами формування і самовиховання кроскультурної компетентності.

На аксіологічно-збагачувальному етапі моделі формування кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва продовжилася робота з оволодіння теоретичними основами кроскультурної компетентності. Студенти активно включалися в процес вивчення досліджуваної проблеми.

На аксіологічно-збагачувальному етапі робота зосередилася навколо пошуку нових можливостей упровадження цифрових технологій розробленого алгоритму: *презентація – активізація – реактивація– кроскультурна комунікація – контроль.*

– *презентація:* застосування мультимедійних засобів: мультимедійна лекція, мультимедійна презентація, мультимедійна дошка, засоби статичної проекції, телеконференції тощо;

– *активізація* навчально-пізнавальної, художньо-творчої та дослідницької діяльності: використання прикладних програмних засобів митецького спрямування та інтернет технологій: для запису нотного тексту використання програм нотографів – Finale, Sibelius, Encore, Nightingale тощо;

- використання різних пошукових систем з метою пошуку професійно-орієнтованої інформації;

- обробка звукової інформації за допомогою аудіо редакторів – Audition, Cool Edit Pro, Wave-editors та інші

– *реактивація:* формування кроскультурної компетентності відбувається за висхідним принципом дидактичної спіралі шляхом багаторазового повернення до

навчального матеріалу на новому рівні – знайомі комп'ютерні програмні засоби та доповнюються новими для підвищення результату:

- програми автоматичного аранжування музики – Band-in-a-Box, JAMMER Pro, Visual Arranger, Steinberg Cubase;

- віртуальний DJ пульт для мікшування MP3-композицій у реальному часі – Virtual DJ, Logic Pro та інші.

- *кроскультурна комунікація*: вдосконалюються всі групи умінь, пізнавальна діяльність, формуються уміння аналітико-оцінювальної фахової діяльності у майбутніх учителів музичного мистецтва із застосування сучасних цифрових технологій. Реалізація відбувається за допомогою:

- імерсивних методів навчання, зокрема віртуальна та доповнена реальність забезпечується смартфонами, планшетами та 3D окулярами в режимі реального часу;

- адаптивних технологій – використовуються алгоритми комп'ютерного штучного інтелекту, які забезпечують індивідуальну підтримку та адаптують навчальні матеріали під стиль та фізіологічні можливості студента;

- Інтернет технології – мережеві спільноти.

- *контроль*: даний етап реалізують за допомогою:

- створення та наповнення тестових завдань засобами комп'ютерних програм та за допомогою інтернет сервісу Web 2.0;

- освітніх Web-ресурсів;

- модульне об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище – система Moodle.

Одне з завдань цього етапу – розуміння поняття «кроскультурний вимір мистецької освіти», яке відноситься до цілей, змісту, методів навчання, що допомагають у наступному:

1. Формувати знання, які сприяють розвиткові кроскультурної самосвідомості та міжкультурної ідентичності:

- про процеси політики, економіки, соціальної інтеграції та дезінтеграції;
- про те, що ми є членами великої соціальної спільноти, яка перевищує межі однієї країни;
- про причини процесу полікультурної інтеграції, його сучасного стану і перспективи.

2. На основі знань формувати розуміння процесів міжкультурного спілкування:

- Яка інформація лежить в основі прийняття політичних рішень.

3. Розвивати готовність до активної громадянської діяльності: приймати рішення активно «втручатися» у процес інтеграції або залишатися осторонь.

Наступний, представлений студентами проєкт полягав у тому, що студенти повинні були сформулювати різного роду вимоги, користуючись формами ввічливого поведіння, які залежно від контексту можуть носити різне забарвлення (симпатію, повагу, недовіру, насмішку). Феномен ввічливості був розглянутий студентами з точки зору кроскультурних і соціокультурних позицій: наприклад, для французів властива така якість, як прямотинність, що засуджується представниками інших культур. Дана риса неприйнятна в Китаї. Таким чином, культура, будучи регулятором спілкування, визначає його глибину й інтенсивність за допомогою складної системи позицій, ролей, статусів, стереотипів.

У ході реалізації проєкту, студентам було запропоновано розділитися на три групи і представити себе в ролі представників України, Китаю та Англії, тобто носіїв певних культурних стереотипів. Студенти оцінювали висловлювання і репліки за критеріями ввічливості–неввічливості з точки зору представників різних культур. Особливий інтерес представляли ідіоматичні звернення, прислів'я,

мовні звороти. Студенти не лише запам'ятовували дані кроскультурні одиниці, а й оперували ними в різних повсякденних ситуаціях, ділових розмовах, офіційних листах.

Спираючись на відому типологію проєктів [147], вважаємо за можливе виокремити певні типи проєктів для фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва з урахуванням зростання рівня складності: **прикладні проєкти** (дозволяють опанувати різними видами дослідницького пошуку, а також набути навичок компаративного аналізу в сфері кроскультурного знання, характеризуються чітко визначеним результатом); **інформаційно-комунікаційні проєкти** (спрямовані на пошук та аналіз інформації, отриманої за допомогою комп'ютерних технологій). Навчальні можливості медіаінформації завдяки її поліфункціональності, динамічності, образності мають значний педагогічний потенціал. Аналіз застосування художньо-педагогічної проєктної технології у освітньому процесі ЗВО дозволяє дійти висновку, що умовами ефективного впровадження цифрових технологій у фахову підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва можна вважати: естетико-педагогічну цінність наочно-ілюстративного матеріалу; доступність для широкої студентської аудиторії; концентрованість і динамічність; образність знакового ряду; **продукційні проєкти** (студенти можуть обрати для себе ролі представників тієї чи іншої культури: день, тиждень, ярмарка, сесія політичної або суспільно-соціальної організації, фестиваль. Така форма дозволяє «зануритись» у світовідчуття епохи, емоційно пережити ті чи інші уявні ситуації, вступити у діалогову взаємодію з іншою культурною традицією з точки зору сучасника); **дослідницькі проєкти** (дозволяють опанувати формами та методами дослідницької діяльності, зорієнтувати студентів на подальший науковий пошук).

Таким чином, даний етап сприяв формуванню комунікативного та діяльнісного компонентів кроскультурної компетентності майбутніх учителів

музичного мистецтва, спонукав до роздумів над комунікативними вміннями, точністю вираження своїх думок і системою їх викладу.

Метою третього (творчо-узагальнюючого) етапу стало формування емоційно-рефлексивного та діяльнісно-творчого компонентів кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, стимулювання креативності студентів у проявах КК під час перебігу педагогічної практики.

Зміст етапу підпорядковувався можливості самостійної цілереалізації студентів, самостійному творенню способів формування і самовиховання кроскультурної компетентності. Розширення сфери застосування набутих знань і вмінь на практиці, шляхом узагальнення тезаурусу кроскультурних знань, організації поетапної реалізації ідеї «діалогу культур» вимагали ширшого використання інтерактивних форм і методів музичного навчання (дебати, «дискусійна гойдалка»).

Механізми формування кроскультурної компетентності: участь студентів у відборі змісту, методів і засобів алгоритму, самостійний творчий пошук у вирішенні поставлених проблемних завдань, створення культуротворчого середовища для передачі студентам інструментарію самопізнання і саморозвитку, рефлексія власної діяльності та поведінки, результатів практики, заняття за релаксопедичною методикою.

Форма занять, що проводяться за релаксопедичною методикою:

– навчання в стані психосаморегуляції – служить психологічним і психопрофілактичним засобом, фоном, на якому підвищується інтерес до навчання, знімається напруга, розкриваються резерви пам'яті та творчі здібності особистості студента;

– заняття за релаксопедичною методикою легко вписуються у рамки розкладу традиційних занять, їх проведення доступне кожному викладачеві.

– організація занять за релаксопедичною методикою дозволяє значною мірою інтенсифікувати заняття, вивільняючи резерви навчального часу для наступного етапу.

– активізація засвоєних програм, що розширює поле засвоєного навчального матеріалу, необхідного для виконання на заняттях системних комунікативних вправ, проблемних ситуацій, ролевих ігор, дискусій з запропонованої тематики.

– проведення занять за релаксопедичною методикою не потребує складного спеціального технічного оснащення кабінету. Для музичного супроводу потрібен переносний магнітофон, наявність точки включення до електромережі, наявність записів класичної музики І.С.Баха, Л. ван Бетховена, І.Гайдна, Ф.Шопена, А.Вівальді, К.Дебюссі, Б.Бартока.

– у ході занять, що проводяться на основі релаксопедії, у студентів з'являється впевненість у мовленнєвих стратегіях, підвищення інтересу до процесу музичного навчання, швидкість реакції, бажання брати участь у всіх видах аудиторної та самостійної ініціативної роботи, почуття задоволення своїми успіхами.

– під впливом методу і особливо сеансів із ефектом психосаморегуляції у студентів виробляється звичка до самоконтролю за своїм психічним станом та результатами засвоєння навчальної програми. Вони здатні реально оцінювати (на спеціальних картках для самоконтролю) результати своїх виступів протягом усього навчального заняття.

– навчання студентів з використанням релаксопедичного методу має виховний ефект: студенти згуртовуються в єдиний працездатний колектив групи, де завжди присутні взаєморозуміння та підтримка, доброзичливе ставлення та повага один до одного, до викладача. Вивчення предмета стає радісним процесом отримання знань та вдосконалення навичок та умінь. Відзначається ефект відпочинку і припливу енергії під час заняття.

Експериментальне навчання у двох групах велося на основі застосування сугестивно-програмованого методу.

Для більш ефективної активізації комунікативних навичок і умінь рекомендуємо застосування таких засобів: візуальних, аудитивних, аудіовізуальних, так як їх впровадження в навчальний процес значно покращує зорове і слухове сприйняття і запам'ятовування матеріалу, що вивчається. Нами був застосований метод СКІМ – сугестокібернетичний інтегральний метод В.Петрусінського

Особливості структурування навчального матеріалу мають такий вигляд:

I. Сеанс *насичення*.

Навчальна інформація будується на основі переконання і доказу того, що запропонований мистецький матеріал простий і не має особливих труднощів для запам'ятовування.

II. Сеанс *активізації*.

Активізація будується за принципом переконання та доказу легкості відтворення засвоєного матеріалу:

- а) переконання будуються за принципом подолання психологічних бар'єрів;
- б) докази проводяться в системі вправ на спеціально підбраному структурованому та схематизованому матеріалі, який подається так, що слухач комунікативно орієнтованого інтенсивного курсу навчання може легко і вільно подолати ряд психологічних труднощів (невпевненість у собі при виконанні музичного твору);

Характерною особливістю методу сугестивного програмування, що надає сприятливий вплив на процес активізації творчих навичок і умінь, є стан психосаморегуляції, що характеризується підвищеною здатністю до сприйняття навчальної інформації та міжособистісної взаємодії, тобто до самовпливу, що

характеризується відчуттям легкості, прохолоди тіла і гармонією внутрішнього стану.

Результат: досягнення високого рівня кроскультурної компетентності.

Процес педагогічної взаємодії викладача і студентів на *творчо-узагальнюючому* етапі будувався на основі творчої самостійності учасників спільної діяльності. Студенти, які досягли високого рівня сформованості кроскультурної компетентності, стали активними співучасниками навчального процесу і справжніми суб'єктами, які володіють самостійними мисленням, самосвідомістю, самовираженням, які мають право вільного вибору.

Особливе значення надавалося таким умінням як уміння аналізувати, синтезувати навчальний матеріал з урахуванням досвіду та відповідно з конкретними дидактичними завданнями. Сюди ж належать і вміння здійснювати використання раніше засвоєних знань у галузі кроскультурної комунікації для вирішення нових завдань, вміння пов'язувати конкретне з висновками. Студентам був запропонований кроскультурний проєкт «*Українська і китайська folk music як складова World music*»

Folk music все більше входить до системи музичної моди. Етнічні стилі стають повноцінною частиною музичної індустрії, мейнстрімом сучасної музики, отримують світову популярність та стають інтернаціональними хітами. Українська дослідниця В.Тормахова виокремлює такі конфігурації, що стали характеристикою етномистецьких напрямів, це:

- «орієнтація на стандарти хіта, які виявляються у мелодиці, гармонії, структурі, інструментальному складі, аранжуванні та манері виконання сучасних пісень; тяжіння до стильового синтезу;
- утворення нових стильових напрямів на основі поєднання декількох старих; використання архаїчного вітчизняного фольклору як основи для створення

естрадних композицій, а також звернення до автентичної вокальної манери виконання, застосування народних інструментів, їх тембрів, особливостей гри на них;

- звернення до фольклору народів світу; широке використання електронних інструментів та сучасних комп'ютерних програм з обробки звуку» [35, с. 18].

З виникненням полістилістичних тенденцій фольк починає проникати в естетику рок музики. В результаті такої взаємодії утворюється стильовий напрям фольк-рок (від. англ. *world beat*). Фольк-рок набуває свого розквіту у другій половині 1980-х років та нині є одним з найпопулярніших у сучасній музиці.

На стилістичному ґрунті фольк-року у 1990 році утворюється такий самостійний напрям, як етно-рок, що поєднує в собі елементи фольк-року та етнічної музики. Часто вважають, що «фольк-рок» та «етно-рок» є синонімами одного поняття, але це твердження є невірним, адже естетика і звучання обох стилів різні. На відміну від фольк-року, що є спробою наслідування народного стилю, етно-рок більше підкреслює саме використання автентичних «не заму́тнених» народних джерел та спробу «народництва» в рамках вже існуючої рок-культури, але з підкреслено національним колоритом. Фольк-рок може сполучати різну національну стилістику і не використовувати постійно народну манеру співу чи традиційні інструменти, в той момент, як етно-рок обмежує свої рамки автентичною мелодикою конкретного етносу. Виконавці етно-року здебільшого прагнуть відродити прадавні пласти народної музики, тому часто стають збирачами польових записів і учасниками етнографічних експедицій. Традиція пошуків «незабрудненого автентичного звучання фольклору» була започаткована фольклорним гуртом «Древо» заснованим у 1979 році етномузикологом Є.Єфремовим, і знайшла своє втілення у всіх жанрах і стилях української музики.

Етно-рок не є осучасненням фольклору і його стилізацією. Головним завданням стилю є те, щоб традиційна музика трансформувалась у сучасну, стала співзвучною актуальним проблемам нашого століття.

Сучасна дослідниця В.Тормахова у своїй дисертації називає такі види взаємодії рок музики та фольклору:

1. «Проста обробка народних пісень»;
2. «цитування музично-фольклорного матеріалу»;
3. «створення оригінальних композицій на фольклорній основі – інтонаціях, звукорядах, текстах, прийомах виконання»;
4. «сплав національної манери виконання з інофольклорною» [35, с. 56]. Ці види широко використовуються, як у фольк-році, так й у етно-році.

Першим українським гуртом, що почав працювати в стилях фольк-рок та етно-рок стали «Кам'яний гість» та «Воплі Відоплясова». Вслід за ними з'явилися «Плач Єремії», «Гайдамаки», «Скрябін», «Вій», «Тінь Сонця» та інші. Зараз в названих стилях активно працюють «ДахаБраха», «ДримбаДаДзига», «Joryj Кюс», «Фолькнери», «The Doox», «Go-A» та інші. Через творчість цих гуртів етно-рок та фольк рок продовжують розвиватися збагачуючись новими технічними можливостями та колоритом індивідуальних звучань голосів та традиційних інструментів.

Під впливом інтеграції фольклору з жанрами та стилями сучасної музики з'являються й інші піджанри течії та напрями: *неофольк, фольк-метал, інді-фольк, фольк-панк, індастріал-фольк, прогресив-фольк, неотрадиційний фольк, психоделічний фольк (етно хаос), мидивал-фольк-рок, фольк-джаз, електрик-фольк, фольк-бароко, етно-ф'южн, фольк-готика, антифольк, фольктроника, нова акустика, спейс-фольк, рок-н-рол, фольк-соул* та інші. Розглянемо найвідоміші з них детальніше.

Етно-джаз – це стилістичний напрямок, що виник в результаті органічного сполучення автентичного фольклору та джазу. Характерною ознакою приналежності джазової музики до фольклору є колективність, велика кількість варіантів трактувань одного твору та імпровізаційність. «Сьогодні всі цивілізовані народи вийшли з віку національної самосвідомості і... світ прагне єдності. І джаз, як ніяке інше мистецтво, несе цю ідеоматику... Є фольклор, але тепер вже не український або грецький, а транснаціональний» [19, с. 20].

В *етно-джазі* спостерігається, як використання оригінальних фольклорних зразків у вигляді обробок та цитування, так і залучення фольклорних елементів, як окремого етнічного середовища так і різних. Особливістю виконання етноджазових композицій є те, що виконавці часто вдаються до імітації народної манери супроводжуючи її оригінальним народним інструментарієм різного національного походження. Як вважає О.Коган «музика має базуватися на фольклорних першоджерелах. Причому, підкреслюю, не обов'язково в Україні використовувати лише українську фольклорну музику. Використання фольклорного першоджерела – це найцікавіше, що може бути сьогодні. Причому, до цієї музики можна прийти різними шляхами. Наприклад, ДахаБраха – це не джаз, але імпровізаційна мова – це одна з мов, якою вони користуються. Мені здається, українці знатимуть більше джазменів, якщо ті використовуватимуть власну музику» [22]. Представниками *етно-джазу* в Україні є гурти «Leleka», «Брати Блюзу», «Євшан-Зілля», «Правиця», «ShockolaD». Поліетнічність джазової музики породила такий напрямок, як «*ф'южн*».

Етно-ф'южн – це напрямок, що об'єднує прийоми і властивості різних стилів та напрямів з фольком (джазова імпровізація, цитати з класики, роковий інструментарій, міжетнічні зв'язки). При цьому ознаки тих чи інших напрямів та стилів співіснують одночасно, доповнюючи один одного. *Етно-ф'южн* сміливо поєднує ідеї різних часів, актуалізуючи минуле і демонструючи без

розмірність історичної пам'яті нинішнього покоління. Цей напрям не має обов'язкових елементів, але принципово направлений на зближення, пошук спільного породжуючи в результаті синтезу нові стилі та явища. В напрямку *етно-ф'южн* працюють такі українські гурти: «Матерія», «OwamO», «Burdon Folk Band» та інші.

Нео-фольк (дарк-фольк) – жанр, що є синтезом психоделічного «ейсід фольку, акустичного пост-панку та індустріальної музики. До цього жанру відносять гурти, що поєднують сучасні музичні прийоми з елементами європейського фольку. Для даного жанру характерним є повільні, неквапливі мелодії із застосуванням народних або акустичних інструментів, електрогітар, різних шумів та фортепіанних пасажів. В українській музиці представником цього жанру є гурт «Вій», творчість якого базується на зверненні до слов'янського фольклору, давньої міфології та язичництва. Експериментальна музика українських виконавців *нео-фольку* представлена у музичній збірці «Полин квітне», що з'явилася у 2005 році.

Фольк-панк – це напрям, що є вихідцем з хіп-хопу, панку та політично-радикального фольку, характеризується, як «бунтівний рок». Головним лейтмотивом цього напрямку є боротьба за краще суспільство. В Україні, одним з перших, хто почав працювати у цьому напрямі став всесвітньовідомий гурт «Гайдамаки». Платівка «Пісні самонаведення» колоритно поєднує рокову мелодику та регбі з українською етнікою, зокрема базується на стрілецько-повстанських композиціях та мотивах козацьких пісень. Окрім цього гурту відомі також «Гуцул Каліпсо», «Югуж Кюс», «Тартак».

Інді-фольк(від.анг. «*незалежна народна музика*») – жанр, що виник з інді року та кантрі 1960-х-70-х років. Це легкий рок, що сполучає акустичні народні мотиви. В Україні з цим жанром пов'язують гурти «Один в Каное», «Viviénne Mort», «Камо Грядеши».

Фольк-метал – один з напрямів металу, що поєднує елементи фольку з тяжким електронним, виразним акцентно-ритмічним звучанням. «завдяки широкому використанню електронних та ударних інструментів, що необхідним чином забезпечує моделювання сучасного образу світу й виконує важливі комунікативні функції в системі музичний твір реципієнт» [30, с. 336]. *Фольк-метал* використовує інструменти, що є характерними для металу – бас, ударні, гітари і народні інструменти, як звичайні так і екзотичні. Тематика даного напрямку – це язичництво, міфологія природа. Український *фольк-метал* репрезентований в творчості харківського гурту «Nokturnal Mortum», «Тінь Сонця», «Drudkh». Знаковою для українського *фольк металу* стала творчість луцького гурту «Мотанка», чия музика потрапила до західного мейнстріму. У 2018 році гурт здобув перемогу у найбільшому в світі фестивалі важкої музики «Wacken Open Air».

Жанр *етно-хаос* в Україні представлений лише одним гуртом – «ДахаБраха». На думку Ю.Карчової «жанр *етно хаосу* – це не автентичне відтворення традиційних зразків народної української творчості, а ніби їх адаптація до сучасного слухача. В основі *етно-хаосу* комбінування різних напрямків та стилів етномузики, своєрідне поєднання непоєднуваного.

Головним завданням названих стильових напрямів та жанрів є не просто відтворення традиційних оригіналів, а створення на основі фольклорних надбань сучасної авторської музики. Всі вище названі стильові напрями та жанри об'єднує таке поняття, як *world music*, становлення якого істотно пов'язують з палітрою соціокультурних процесів кінця ХХ – початку ХХІ століть. З'являється все більше гуртів, які починають залучати у свою музику різні музичні жанри з метою пробудження генетичної пам'яті різних народів світу. *World music* є одним з перспективних музичних напрямків, що базується на архаїчних пластах, в тому

числі й українського фольклору, дослідження якого лише розпочинається, відповідно до розвитку й музичної практики.

Дослідниця Я. Литовка дає таке визначення даному поняттю: «жанр «World Music» є окремим напрямом автентики та фольклору, а також своєрідним синтезом різноманітних етнічних (фольклорних) музичних стилів та жанрів (рок, поп, джаз) в єдиному цілому, що супроводжується сучасним поданням матеріалу, актуальним звучанням, роботою з сучасними технологіями» [21, с. 105]. Ще одне визначення дає у своїй книзі «World music—History and criticism» зарубіжний дослідник Р.Найдел: «Під терміном «world music» треба розуміти традиційну, фольк або автентичну музику – (а) створену або зіграну місцевими музикантами; (б) природно поєднану з іншими музичними формами; і (в) є частиною практично кожної культури та соціального устрою на планеті. Більш точним визначенням цього стилю є те, що «world music» включає в себе багато форм музики різних культур, які нагадують близьку за смыслом або місцеву музику регіону або місцевості» [42].

На думку багатьох вчених, world music не є ні жанром, ні напрямом, ні течією, а великою частиною сучасної музичної культури, яка містить свої види, течії та жанри.

Передумовою виникнення явища world music стали такі чинники: це постійний пошук нових засобів виразності, що став поштовхом до занурення музикантів у давні пласти етніки; перспективність цієї нової музичної культури у сучасному просторі, поява слухача.

Як й інші течії сучасної музики World music є однією з актуальних форм музичного фольклоризму, спосіб прояву інтересу до культур інших народів світу. Традиційна музика у версії world music постає феноменом, зверненням до максимально широкої, всесвітньої аудиторії, до світового слухача. Представниками world music в Україні є такі гурти, як «YUKO» та «GG

ГуляйГород», що звертаються до запозичення текстів і мелодій народних пісень, «ОНУКА» та «ТРОУЕ ZILLIA». – використовують народний інструментарій, «ДримбаДзига» та інші. Найбільш яскраво дане явище фігурує у творчості гурту «ДахаБраха». Як зазначає учасник гурту «World music» – то музика світу, якщо нашими словами. Тобто це йдеться про експерименти з фольклором, з різними етнічними традиціями. Досить часто ми якраз виступаємо на таких фестивалях, де гурти нашого плану займаються чимось схожим, тобто експериментують з латиноамериканською музикою, з джазом і японською музикою, як ми на базі українського фольклору робимо експерименти з різними етнічними традиціями і різними стилістичними відхиленнями і відгалуженнями» [14].

Серед сучасних китайських виконавців любов'ю публіки користується китайський співак Тенгер. Його хіт «Paradise» не лише дозволив публіці відчутися красу степів Внутрішньої Монголії, але зміг також передати глибоке кохання Тенгер до своєї Батьківщини. Тенгер поєднує характерний метод і стиль співу, тонку вокалізацію національної вокальної музики та унікальну художню концепцію монгольських народних пісень. Він дуже ніжний і ліричний, надзвичайно пристрасний та шокуєчий.

Популярністю серед молоді користується жіночий гурт «S.H.E», а також група «Face», які здобули гучну славу на музичному фестивалі «Summer of the Band» (2019). Це молодий і потужний гурт у стилі рок-музики. Їхній виступ дуже крутий. Співаки Чен Хуей, Ло Ці підкорили слухачів піснею «Ode to Joy».

Таким чином, World music не є самостійним типом музичної творчості, а з'являється шляхом мікстування різних музичних практик. Поєднання відбувається через:

- **колективність** (у world music проявляється як етніка, яка є семантичним знаком у характеристиці цього явища);

- **індивідуальність** (наявність репрезентанта творчості, тобто певного колективу чи виконавця. Авторство музики присвоюється, навіть, якщо репрезентант не є автором, адже при виконанні фрагментів етнографічних записів виконавцями не завжди вказуються джерела);
- **усність** (world music не є письмовою практикою, але обов'язковою є хоча б наявність аудіальної фіксації);
- **порушення канону** (фольклор є канонічним видом мистецтва, в той момент, як в основі world music лежить експеримент, адже використаний матеріал не є аутентичним, а перетвореним. Це пояснює взаємодію етніки з роком, джазом та популярною музикою, що порушує канонічність фольклору і створює експеримент);
- **мікстова природа** (world music постає як мікст різних типів музичної творчості).

На відміну від фольк року та етно джазу, де автентика є лише однією з фарб, world music використовує її в якості основного компоненту. Тобто в тканині його музики – постійне використання справжніх звучань етнічних стилів, етнічних інструментів і особливо етнічних голосів, участь в проектах традиційних співаків і музикантів або фрагментів автентичних записів.

На цьому етапі тривало спостереження за траєкторією студентів по шляху формування кроскультурної компетентності, складаються бланки спостереження, що фіксують різні прояви самостійної діяльності та вирішення комунікативних завдань. Порівняння та облік результатів дозволяють ставити нові завдання і шукати шляхи їх реалізації.

Наприклад, студентам був запропонований кроскультурний освітній проект “Спосіб життя молодого українця”, що включає найбільш поширені ситуації спілкування і соціальні ролі. Важливу роль на даному етапі відіграв

інтеркультурний компонент кроскультурної компетентності. Бажання відповідати на занятті, обговорювати, міркувати, зрозуміти матеріал, дізнатися глибше предмет дали можливість врахувати потреби студентів ділитися інформацією і своїм досвідом.

Для активізації комунікативної діяльності використовувалися кроскультурні освітні проекти (вирішення конфліктних ситуацій; стилі взаємин різних поколінь; дружба і партнерство); рольові ігри, коментарі, інтерв'ю («Нове покоління – хто дійсно щасливий?»; «Патріархат: у пошуках витоку віри»). Дані завдання стимулювали мотивацію навчання, залучали студентів в процес пізнання і сприяли формуванню усвідомленого ставлення до володіння кроскультурної компетентністю.

У ході експериментальної роботи, на всіх етапах формування кроскультурної компетентності ми керувалися наступними вимогами до застосування проєктної художньо-педагогічної технології:

- проєкти повинні відповідати рівню знань студентів, вони не повинні бути легкими і доступними, тому що, на нашу думку, для виконання творчого завдання повинні мобілізуватися всі сили і здібності, проте дані завдання не повинні бути нездійсненними для студентів;

- використання практичних творчих завдань має здійснюватися з урахуванням особистісних особливостей і досягнень студентів.

На цьому етапі єдність пізнавальних мотивів спілкування збагачувало комунікативну діяльність новими відносинами до фактів історії та національної своєрідності країни і народу досліджуваної мови, наближало їх до реального спілкування з носіями мови, що вивчається. Все тут було направлено на прояв активної позиції студента, що вимагало неналежного використання студентами комунікативних умінь впливає плану. Всі кроскультурні освітні проєкти та використані в них різні методи та прийоми (завдання, ігрові моменти)

стимулювали комунікативних діяльність, давали можливість студенту визначити свою позицію.

Одним з основних завдань цього етапу було виконання студентами самостійної продуктивно-творчої діяльності. Така діяльність дозволяє систематизувати знання студентів, сформувати вміння на творчому рівні, сприяє становленню адекватної позитивної самооцінки і взаєморозуміння. Цьому сприяли різні творчі завдання, представлені в кроскультурних освітніх проектах, наприклад, виступити в ролі професійного перекладача на виставці відомого французького художника, літературного чи театрального критика, кіноексперта, музикознавця. Включення студентів у самостійну продуктивно-творчу діяльність дозволило забезпечити творчу атмосферу, підвищити мотивацію, захопленість процесом пізнання. При виконанні кроскультурних освітніх проектів студенти були поставлені в ситуацію, що вимагає від них відбору інформації, систематизування знань, побудови інформаційної моделі досліджуваного феномену. Студент самостійно приймає рішення, реалізує наявний досвід в пошуковій, дослідницькій, рефлексивній та творчій діяльності.

Досвід організації кроскультурних освітніх проектів свідчить про перспективність застосування проектної художньо-педагогічної технології у фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва. Таким чином, можна зробити висновок, що формування кроскультурної компетентності студентів – це свідомо організований і керований процес. Запропонована модель даного процесу реалізує ідею виховання «людини культури» у системі взаємопов'язаних блоків (мета, принципи, етапи, зміст, механізм реалізації, педагогічні умови, результат) і служить основою для цілеспрямованого формування феномена, що досліджується. Застосування кроскультурних освітніх проектів дозволяє: посилити мотивацію студентів до фахової діяльності; надати творчого, пошукового характеру заняттям зі студентами; навчити студентів умінням й навичкам науково-дослідної роботи;

змінити авторитарну позицію викладача-транслятора знань на позицію тьютора, коуча; реалізувати принцип індивідуалізації фахової підготовки відповідності до можливостей й нахилів кожного студента; активізувати самостійну роботу студентів.

Ефективність розробленої моделі формування кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва підтверджується результатами формувального експерименту.

3.3. Результати дослідно-експериментальної роботи

Після завершення формувального етапу педагогічного експерименту в контрольній та експериментальній групі проводилися підсумкові зрізи, мета яких полягала в тому, щоб встановити, які зміни відбулися в рівнях сформованості кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Дослідження здійснювалося в експериментальній групі (ЕГ), у якій проводився формувальний етап експерименту, і контрольній групі (КГ), на підготовку студентів яких ми не впливали.

На контрольному етапі педагогічного експерименту нами були підведені підсумки та проаналізовано ефективність запропонованої моделі формування кроскультурної компетентності студентів засобами цифрових технологій, спрямованої на підвищення ефективності фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, забезпечуючи педагогічні умови для формування кроскультурної компетентності студентів.

Для оцінки результатів роботи з формування кроскультурної компетентності студентів були використані дослідний інструментарій та логічна структура «Анкети», що застосовувалася на констатувальному етапі дослідно-

експериментальної роботи з внесеними в неї змінами, а також інтерв'ювання та опитування респондентів. Навчальний діалог допомагає зрозуміти, що людська цивілізація представляє складну систему, що функціонує на основі взаємозв'язку різних культур, і цей взаємозв'язок забезпечує спільну мову для всіх людей. У діалозі носій певної культури контактує з іншими культурами і особистостями, вбирає або відкидає риси цих культур і людей на основі власного життєвого досвіду, аналізу соціокультурної ситуації, навчального матеріалу.

У педагогічному процесі важливо створити такі умови, в яких студент починає співвідносити себе не лише зі своєю етнічною спільнотою, але і з іншими культурними групами, випробовувати співучасть, симпатію, прагнення знайти способи взаємодії, бажання співробітничати з людьми, не дивлячись на наявні відмінності. Діалог носіїв різних культур в полікультурному освітньому просторі дозволяє обґрунтувати необхідність своєї діяльності гуманними мотивами.

Мотиваційно-ціннісний компонент формування кроскультурної компетентності студентів виявлявся у єдності пізнання і спілкування, викладач сприяв поглибленню мотивів спілкування і мотивів впливу в комунікативній діяльності студентів. У цілому комплексна мотивація діяльності студентів включала інтелектуальний (мотивація інтелектуальних інтересів студентів), прагматично (корисність), естетичний і професійний складові.

У своєму дослідженні ми застосовували класифікацію особистісних досягнень студента, що складається з чотирьох компонентів: академічна успішність з урахуванням державного стандарту; художньо-творча самостійність та ініціативність особистості; кроскультурна компетентність суб'єкта; творча пізнавальна активність студента. При класифікації досягнень студентів була використана адаптована методика А. Хуторського[38].

Для включення студентів в процес аналізу та оцінки особистісних досягнень була обрана найбільш прийнятна для них форма – «журнал особистісних

досягнень». Аналіз подібних матеріалів дозволяє побачити сферу інтересів студента, його спроможність оцінити свої вміння та навички, розпізнати труднощі, які виникають у процесі самореалізації. Звичайно, не можна стверджувати, що ця форма обліку досягнень студентів досконала. У перспективі вона буде видозмінюватися і вдосконалюватися. Однак, навіть така проста форма записів особистісних досягнень сприяла розвитку мотивації досягнення і вихованню позитивного ставлення до процесу формування кроскультурної компетентності.

Проаналізувавши записи особистісних досягнень студентів, ми дійшли висновку, що така форма обліку дозволяє: простежити особисті перемоги і невдачі в засвоєнні навчального матеріалу; побачити роботу кожного студента над оволодінням необхідними знаннями та вміннями, проявом своїх емоційних реакцій; разом з викладачем простежити динаміку змін у сфері інтересів студента; вносити на основі даних аналізу особистісних досягнень студентів припущення щодо корекції методики формування кроскультурної компетентності студентів; спробувати розробити такі форми організаційної діяльності, в яких студент проявив би себе як активна творча особистість з високим рівнем кроскультурної компетентності.

Таблиця 3.3.1.

Стан сформованості кроскультурної компетентності студентів ЕГ за мотиваційно-ціннісним критерієм (формувальний експеримент)

Показники	Міра сформованості потреб, ціннісних орієнтацій		Усвідомлення важливості міжкультурної комунікації		Ступінь сформованості самооцінки		Прагнення до збагачення кроскультурного досвіду	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Високий	89	54,27	91	55,49	90	54,88	92	56,10
Середній	58	35,37	57	34,76	56	34,15	57	34,76
Низький	17	10,37	16	9,76	18	10,98	15	9,15
Всього	164	100	164	100	164	100	164	100

Таблиця 3.3.2.

Стан сформованості кроскультурної компетентності студентів КГ за мотиваційно-ціннісним критерієм (формувальний експеримент)

Показники	Міра сформованості потреб, ціннісних орієнтацій		Усвідомлення важливості міжкультурної комунікації		Ступінь сформованості самооцінки		Прагнення до збагачення кроскультурного досвіду	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Високий	36	23,53	37	24,18	38	24,84	36	23,53
Середній	63	41,18	64	41,83	62	40,52	66	43,14
Низький	54	35,29	52	33,99	53	34,64	51	33,33
Всього	153	100	153	100	153	100	153	100

Аналізуючи результати анкетування, проведеного після закінчення формувального експерименту, ми відзначили, що студенти не просто відповідали на поставлені питання, але й зуміли теоретично грамотно обґрунтувати свої відповіді. Розглянемо експериментальні дані, отримані в ході підсумкового оцінювання рівнів сформованості кроскультурної компетентності студентів.

Аналіз відповідей студентів ЕГ свідчить, що більшість студентів дали досить повне визначення поняття «кроскультурна компетентність», правильно розкривали його сутність і зміст, підкреслюючи при цьому, що «кроскультурна компетентність – це не лише певний рівень розвитку загальної культури студента або його обізнаність в питаннях культури. Результати засвідчили, що на початку експерименту високі показники готовності когнітивного критерію сформовані у 7,7% студентів ЕГ і у 13,1% КГ, а на кінець експерименту – збільшилась кількість студентів ЕГ із високим рівнем (на 16,6%) і не зменшилась кількість студентів КГ із високим рівнем сформованості когнітивного критерію; середній рівень підвищився на 24,8% в ЕГ, а в КГ залишились такі ж показники; низький рівень

зменшився на 41,4% в ЕГ (у бік середнього рівня) у КГ показники знову залишились на місці.

Більш точними і змістовними виявилися відповіді на питання про форми прояву кроскультурної компетентності у фаховій діяльності та найбільш значущі характеристики даної особистісної якості. 73,6% студентів вважали, що далеко не кожна висококультурна людина може досягти успіху у фаховій діяльності та відзначили, що найчастіше труднощі виникають через невміння вчителя вступати в діалог зі студентом, а також внаслідок слабкої психолого-педагогічної підготовки викладача.

Таблиця 3.3.3.

Стан сформованості кроскультурної компетентності студентів ЕГ за знанневим критерієм (формувальний експеримент)

Показники	Обсяг професійних і спеціальних знань		Наявність пізнавальних інтересів		Ступінь володіння саморегуляцією		Міра здатності до контрольної-рефлексивних операцій	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Високий	92	56,10	91	55,49	90	54,88	93	56,71
Середній	55	33,54	57	34,76	57	34,76	53	32,32
Низький	17	10,37	16	9,76	17	10,37	18	10,98
Всього	164	100	164	100	164	100	164	100

Таблиця 3.3.4.

**Стан сформованості кроскультурної компетентності студентів КГ за
знанським критерієм (формувальний експеримент)**

Показники	Обсяг професійних і спеціальних знань		Наявність пізнавальних інтересів		Здатність до саморегуляції		Міра сформованості контрольної-рефлексивних операцій	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Високий	37	24,18	38	24,84	35	22,88	39	25,49
Середній	61	39,87	62	40,52	62	40,52	60	39,22
Низький	55	35,95	53	34,64	56	36,60	54	35,29
Всього	153	100	153	100	153	100	153	100

Після закінчення вивчення теми «Культура спілкування» проводилася комунікативна гра «Соціальні ролі». У ході гри студенти отримали можливість побачити себе очима сусідів та усвідомити поняття «соціальної ролі». Студентам пропонувалося на окремому листку написати своє прізвище та ім'я і в залежності від того, що вони хотіли дізнатися про себе, намалювати сонечко (якщо цікавлять тільки позитивні прояви особистості), хмаринку (якщо тільки негативні або сонечко через хмарки). Листки обходили аудиторію і потім поверталися до власників. Після закінчення гри група аналізувала наскільки адекватними були уявлення про себе. Бажаючі зачитували деякі відгуки і висловлювали припущення про те, кому вони належать. Неодмінною умовою гри є тепле ставлення всіх учасників один до одного. За підсумками вивчення теми «Культура ділового спілкування» проводилася комунікативна гра, що дозволяє учасникам усвідомити свій соціальний та діловий статус у групі.

Отже, застосування «експеріентного навчання» (Heron, 1973), який означав свідоме використання власного «Я», тобто підвищену увагу до власних дій у міжособистісному спілкуванні («вчитель-студент», «вчитель-батьки», «вчитель-вчитель»). Для особистості будь-яка ситуація може стати ситуацією експеріентного навчання, тобто навчання не лише на власному досвіді, а й на чужому досвіді в процесі спостереження за іншими людьми (Burnand P., 2001). Для привнесення більшої чіткості у розуміння даного терміну він виділив три аспекти експеріентного навчання: особистий досвід; рефлексія досвіду; результат – трансформація знань і уявлень людини.

Високий рівень показників діяльнісно-творчого критерію сформованості кроскультурної компетентності на початку експерименту був у 16,1% студентів ЕГ і у 21,4% КГ, але після впровадження змістового модуля показники високого рівня у студентів ЕГ підвищився на 9,0%, а у студентів КГ – залишився таким самим. Середній рівень збільшився також у студентів ЕГ на 10,4% і на 10% знизився у студентів КГ; низький рівень зменшився на 19,0% у студентів ЕГ у бік середнього та високого рівнів, а студентів КГ з низькими показниками операційного критерію на кінець експерименту стало більше на 20,3%.

Мета врахування особистісних досягнень – дати більш повну картину особистісних досягнень студента і на основі аналізу цих даних створити умови для розвитку особистості студента в тій сфері, яка найбільш повно дозволяє реалізувати його можливості.

Таблиця 3.3.5.

Стан сформованості кроскультурної компетентності студентів ЕГ за діяльнісно-творчим критерієм (формувальний експеримент)

Показники	Уміння і навички міжкультурного спілкування		Міра сформованості емпатії		Ступінь креативності	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Високий	93	56,71	96	58,54	95	57,93
Середній	55	33,54	54	32,93	56	34,15
Низький	16	9,76	14	8,54	13	7,93
Всього	164	100	164	100	164	100

Таблиця 3.3.6.

Стан сформованості кроскультурної компетентності студентів КГ за діяльнісно-творчим критерієм (формувальний експеримент)

Показники	Уміння і навички міжкультурного спілкування		Міра сформованості емпатії		Ступінь креативності	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Високий	37	24,18	36	23,53	38	24,84
Середній	65	42,48	67	43,79	67	43,79
Низький	51	33,33	50	32,68	48	31,37
Всього	153	100	153	100	153	100

Основними шляхами формування кроскультурної компетентності студентів виявилися: використання педагогічних можливостей національних традицій як засобу формування кроскультурної компетентності, реалізація методики та проведення занять, на яких розроблялися і реалізовувалися кроскультурні освітні проекти – ядра цієї методики

Реалізація виокремлених педагогічних умов в рамках запропонованої нами методики сприяли:

– проектування процесу формування кроскультурної компетентності студентів на основі поєднання традиційних (практичні заняття, використання педагогічних можливостей національних традицій як засобу формування досліджуваного феномена) і нетрадиційних (кроскультурні освітні проєкти, зустрічі з носіями інокультури) форм і методів формування кроскультурної компетентності;

– прогноз можливих труднощів у формуванні кроскультурної компетентності студентів та планування організаційної діяльності зі зняття проблеми;

– відношення викладача до студента як рівноправного партнера в міжособистісному і педагогічному спілкуванні;

– орієнтація студентів на соціально цінні, гуманістичні мотиви музично-педагогічної діяльності;

– створення емоційно сприятливої атмосфери занять;

– створення ситуацій успіху як засобу розвитку мотивації досягнення і виховання позитивного ставлення студентів до процесу формування і самовиховання кроскультурної компетентності;

– використання різних видів самостійної роботи студентів: виконання навчальних, тренувальних, пошукових, творчих завдань; знаходження, формулювання і розробка студентами індивідуальних варіантів вирішення загальнокультурних проблем;

– використання у навчально-виховному процесі проблемних ситуацій, прийомів візуалізації та естетичного впливу на студентів;

– вивчення взаємозв'язку між культурами різних країн у ході зіставлення громадських, культурних і кроскультурних реалій, норм вербальної і невербальної поведінки в рідній та інокультурі;

Після завершення формувального етапу дослідження для перевірки його ефективності було здійснено контрольний зріз, якісний і кількісний аналіз результатів якого дозволив констатувати суттєві позитивні зміни рівнів сформованості кроскультурної компетентності студентів експериментальної групи. Загальний показник високого рівня сформованості кроскультурної компетентності студентів експериментальної групи зріс з 23,41% до 56,13%. Динаміка змін у контрольній групі істотно відрізняється. Так, високий рівень сформованості кроскультурної компетентності зріс з 21,66% до 24,06%. Варто відмітити, що за час проведення формувального експерименту у контрольній групі значна частина респондентів залишилась на середньому (41,78%) та низькому рівнях (34,17%), а в експериментальній групі показники низького рівня зменшились з 36,77% до 9,65%. Результати підсумкового діагностичного зрізу свідчать про значну відмінність рівнів сформованості кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Узагальнені кількісні показники проведеного експериментального дослідження для контрольної групи відображені на рис. 3.3.1, а для експериментальної групи на рис. 3.3.2.

У процесі впровадження методики формування кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва згідно з генеральною ідеєю формувального експерименту були розроблені та впроваджені *педагогічні умови*, що дали змогу цілеспрямовано та ефективно впливати на процес формування кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва: а) організаційно-методичні (соціокультурний фон професійної підготовки; б) дидактичні (структурування навчального матеріалу на основі інтегративного підходу до відбору художнього матеріалу та диференціації

текстових структур відповідно до принципу діалогізації навчання, контроль рівня сформованості кроскультурної компетентності); в) психолого-педагогічні (гармонізація балансу усвідомлюваної та несвідомої психічної діяльності студентів, дотримання послідовності рівнів сформованості кроскультурної компетентності).

Результати діагностики рівнів сформованості компонентів кроскультурної компетентності студентів контрольної групи до і після проведення формувального експерименту представлені в таблиці 3.3.7.

Динаміка сформованості кроскультурної компетентності студентів КГ представлена на рис. 3.3.7.

Таблиця 3.3.7.

***Динаміка сформованості кроскультурної компетентності студентів КГ
(до і після проведення формувального експерименту)***

Критерії сформованості кроскультурної компетентності студентів	<i>Рівні сформованості кроскультурної компетентності студентів контрольної групи</i>					
	Високий		Середній		Низький	
	до	після	до	після	до	після
Мотиваційно-ціннісний	21,24	24,02	38,07	41,67	40,69	34,31
Знаннєвий	22,39	23,97	37,58	40,31	40,03	35,73
Діяльнісно-творчий	21,35	24,18	39,00	43,36	39,65	32,46
Загальний показник	21,66	24,06	38,22	41,78	40,12	34,17

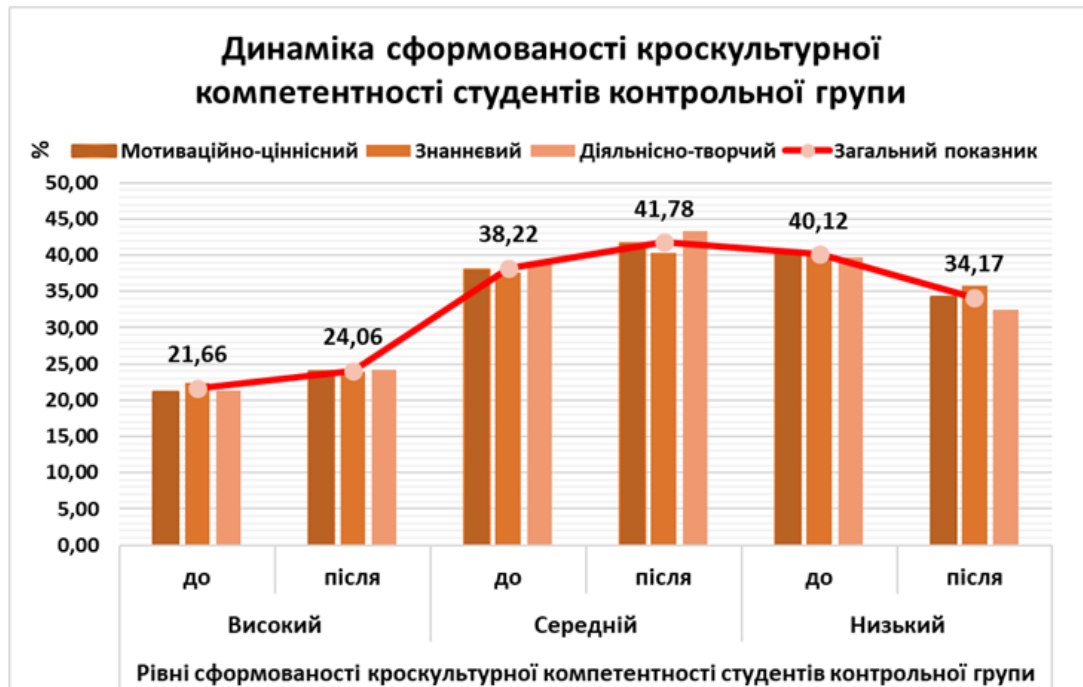


Рис. 3.3.1. Динаміка формування кроскультурної компетентності студентів КГ (до і після проведення формувального експерименту)

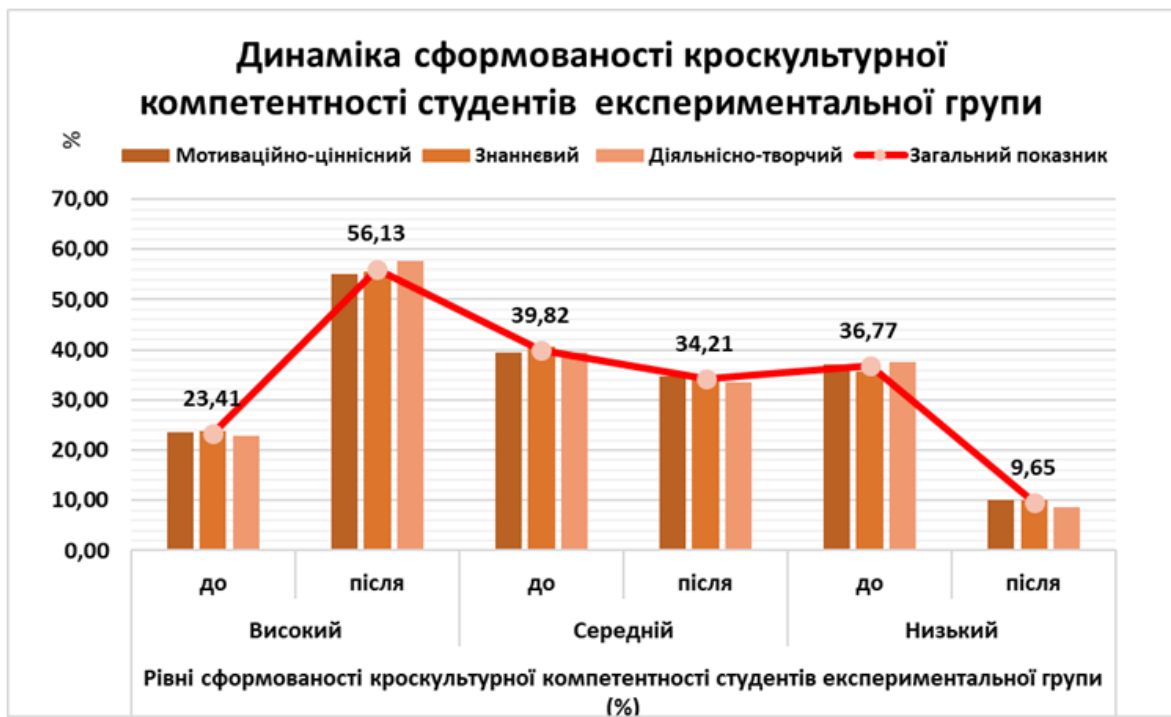


Рис. 3.3.2. Динаміка формування кроскультурної компетентності студентів КГ (до і після проведення формувального експерименту)

Таблиця 3.3.8

*Рівні сформованості компонентів кроскультурної компетентності студентів
ЕГ (до і після проведення формувального експерименту)*

Критерії сформованості кроскультурної компетентності студентів	Рівні сформованості кроскультурної компетентності студентів експериментальної групи					
	Високий		Середній		Низький	
	до	після	до	після	до	після
Мотиваційно-ціннісний	23,48	55,18	39,48	34,76	37,04	10,06
Когнітивний	23,78	55,49	40,55	34,35	35,67	10,16
Діяльнісно-творчий	22,97	57,72	39,43	33,54	37,60	8,74
Загальний показник	23,41	56,13	39,82	34,21	36,77	9,65



*Рис. 3.3.3. Динаміка сформованості кроскультурної компетентності студентів
ЕГ (до і після проведення формувального експерименту)*

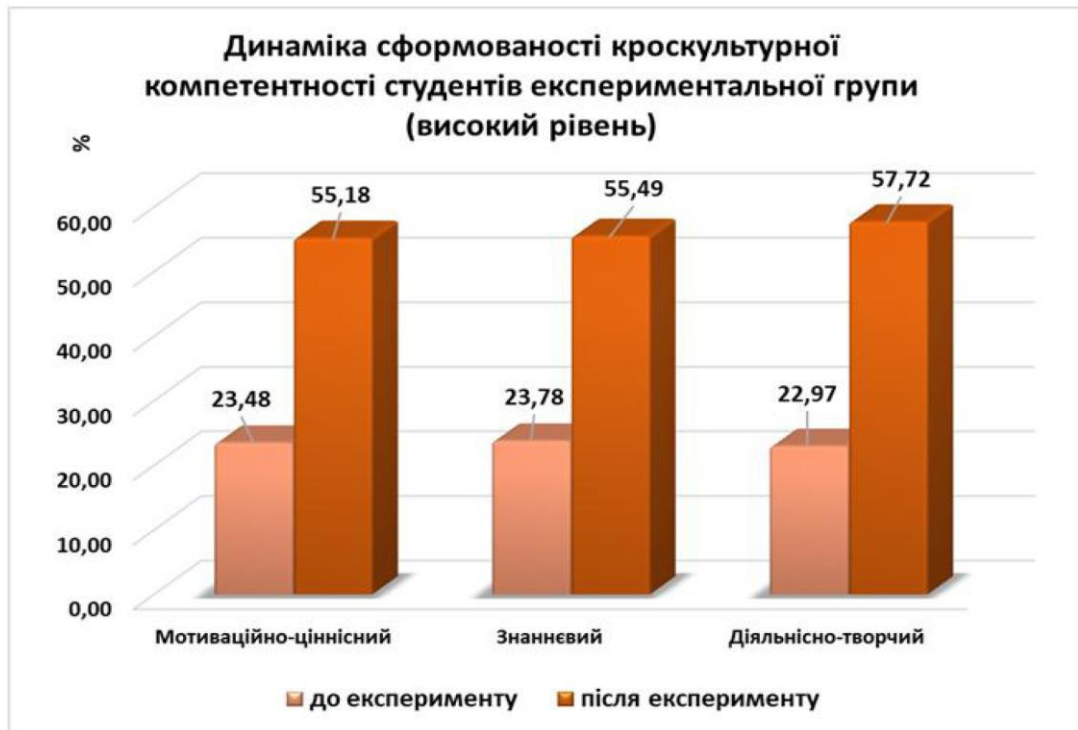


Рис. 3.3.4. Динаміка сформованості кроскультурної компетентності студентів ЕГ (до і після проведення формувального експерименту)

Порівняльний аналіз діагностичних зрізів на початку і по завершенні формувального експерименту показав якісне зростання рівня всіх компонентів означеної компетентності. Так, високий рівень сформованості кроскультурної компетентності студентів ЕГ зріс з 9% до 25,5%, середній – з 58,2% до 63,0%. Динаміка змін у КГ істотно відрізняється. Високий рівень сформованості кроскультурної компетентності зріс з 8,6% до 8,7%, середній – з 60,1% до 69,4%. Низький рівень сформованості кроскультурної компетентності студентів КГ зменшився з 31,3% до 30,9%. Варто відмітити, що за час проведення формувального експерименту у контрольній групі значна частина респондентів залишилась на середньому та низькому рівнях, а в експериментальній групі показники низького рівня зменшились з 32,8% до 11,5%. Таким чином, одержані

результати переконливо свідчать про ефективність методики формування кроскультурної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Дослідно-експериментальна апробація педагогічних умов формування кроскультурної компетентності студентів, позитивна динаміка результатів педагогічного експерименту підтвердили правильність обраної нами логіки дослідження, ефективність і практичну доцільність розробленої моделі формування кроскультурної компетентності студентів у системі неперервної освіти засобами цифрових технологій.

Висновки до третього розділу

Проведене дослідження показує, що проблема формування кроскультурної компетентності студентів потребує подальшого вивчення. Існуючі педагогічні технології не дозволяють ефективно формувати кроскультурну компетентність студентів, оскільки вони, як правило, не передбачають постановку даної проблеми як завдання навчально-виховного процесу ЗВО або виносять її вирішення за рамки освітньої діяльності.

У ході констатувального експерименту було встановлено, що значна частина студентів мала недостатній рівень сформованості кроскультурної компетентності, причому ця обставина не завжди студентами усвідомлювалася (низький рівень мали 32,8%, середній – 58,2% і високий – 9,0%). Була виявлена характерна особливість, поширеність і повторюваність якої свідчить про те, що вона не випадкова: багато студентів не прагнуть до особистісного самовдосконалення, не відчують потреби у формуванні та самовихованні своєї кроскультурної

компетентності, а залишаються споживачами навчального матеріалу, що подається викладачами, не виходячи за рамки програми.

Результати констатувального експерименту дозволяють стверджувати, що головними причинами такого стану є: відсутність чіткого уявлення про структуру і сутність кроскультурної компетентності, цілісного підходу до проблеми її формування, обмежений діапазон можливостей самореалізації особистості, недостатня розробленість організаційних форм і технологій формування досліджуваного феномена.

Осмислення отриманої інформації дозволило нам зробити висновок: якщо формування кроскультурної компетентності студентів спеціально не здійснюється, то стихійне становлення цієї важливої особистісної якості в педагогічній практиці відбувається неефективно і повільно; цей процес слід спрямовувати й удосконалювати. Як наслідок, студенти потребують в цьому плані оперативної та конкретної науково-практичної допомоги.

Порівняльний аналіз діагностичних зрізів на початку і по завершенні формувального експерименту показав якісне зростання рівня всіх компонентів означеної компетентності. У межах запропонованої експериментальної моделі формування кроскультурної компетентності найбільш впливовими засобами формування означеної інтегративної якості студентів у нашому дослідженні визначено:

- інтенсифікацію інформаційно-пояснювальної роботи кроскультурної спрямованості на побутовому рівні;
- залучення студентів до підготовки та проведення заходів національної культурно-історичної тематики;
- встановлення особистісних контактів, заснованих на взаємній повазі один до одного у процесі творчої співпраці педагога зі студентом;

- активізацію музично-виконавської діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва;
- залучення студентів до самостійного пошуку, власних варіантів інтерпретації музичного матеріалу.
- створення сприятливої творчої атмосфери в процесі навчально-виховної роботи;
- спрямованість навчально-виховної роботи на систематизацію знань студентів, активізацію їх образного уявлення, асоціативного мислення;
- посилення ролі зразків народного музичного мистецтва у змісті мистецтвознавчих дисциплін навчального плану;
- застосування завдань творчого характеру відповідно до конкретного змісту музичного матеріалу та рівня його впровадження з урахуванням майбутньої фахової діяльності.
- використання педагогічних можливостей національних традицій як засобу формування кроскультурної компетентності, реалізація методики та проведення занять, на яких розроблялися і реалізовувалися кроскультурні освітні проекти – ядра цієї моделі.

Дослідно-експериментальна апробація педагогічних умов формування кроскультурної компетентності студентів, позитивна динаміка результатів педагогічного експерименту підтвердили правильність обраної нами логіки дослідження, ефективність і практичну здійсненність розробленої моделі.

Список використаних джерел до третього розділу

1. Алехнович О. Обработка. Восточнославянский фольклор: словарь науч. и нар. терминологии. М., Наука и техника, 1993. С. 169–170.
2. Андрійчук П. Використання народних інструментів у сучасній українській музичній культурі. Молодий вчений, 2017. № 7. С. 59–62.
3. Андрущенко В. П. Ціннісна невизначеність особистості та її подолання засобами освіти/ В. П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2015. - № 3. – С.5-13.
4. Бакай С. Шляхи використання музично-просвітницьких ідей Г. С. Сковороди в сучасних умовах. Актуальні проблеми сучасної науки в дослідженнях молодих вчених м. Харкова: матеріали V міської науково-практичної конф, Х.: ХНУ, 2002. Ч. 1. С. 57–61.
5. Бочарникова И. Народное творчество как социальный феномен в современном российском обществе: автореф. дис. канд. социол. наук. М., 2010. 30 с.
6. Брояко Н. Бандурне виконавство у сучасних субкультурах України. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. *Мистецтвознавство*. 2017. № 1 С. 43–47.
7. Бушуева Л. Феномен обработки чувашской народной песни в творчестве композиторов: к проблеме композиторского фольклоризма: автореф. дис. канд. искусств : 17.00.02. Казань, 2008. 23 с.
8. Гарасим Я. Національна самобутність естетики українського пісенного фольклору. Л., НВФ «Українські технології», 2010. 376 с.
9. Гиппиус Е. Проблемы ареального исследования традиционной русской песни в областях украинского и белорусского пограничья. Традиционное народное музыкальное искусство и современность: .Сборник трудов. М.: ГМПИ им. Гнесиных, 1982. Вып. 60. С. 5–13.

10. Головинский Г. Композитор и фольклор. Из опыта XIX – XX веков. М., Музыка, 1981. 279 с.
11. Григорьева Г. Русская хоровая музыка 1970-1980-х годов. М., Музыка, 1991. 80 с.
12. Грица С. Музыкально-фольклористическая деятельность Ф. М. Колессы. автореф. дис.. канд. искусствоведения. К., 1962. 21 с.
13. Данько Л. Музыкальное направление classical crossover в современной аудиовизуальной культуре: автореф. дис. канд. иск. СПб., 2013. 24 с.
14. ДахаБраха: «Час. Online» на 5.ua // 15.11.2016. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=4V5CC0Yh-Vc>
15. Дубравін В. Обрядові пісні Слобожанщини. С., Університетська книга, 2005. 446 с.
16. Дьячкова Л. Проблемы интертекста в художественной системе музыкального произведения. Интерпретация музыкального произведения в контексте культуры. М., РАМ им. Гнесиных, 1994. Вып. 129. С. 17–40.
17. Земцовский И. Фольклор и композитор. СПб., Советский композитор, 1978. 174 с.
18. Иванова Л. Фольклоризм в русской музыке XX века. А., ФГОУ ВПО «Астрахан. гос. ун-т», 2004. 223 с.
19. Кизлова О. Пианист Леонид Чижик о джазе и не только. Джаз. 2006. № 1. С. 19–22.
20. Колесса Ф. Народна музика на Поліссі. К., 1970. 417 с.
21. Литовка Я. «Word-Music» як засіб національної ідентифікації в умовах глобалізації: Зб. наук. праць. К.: Київський національний університет культури і мистецтв. 2013. Вип. 28. С.101–107.
22. Литошенко Д. Про мрії, джаз і радіо: інтерв'ю з Олексієм Коганом. UKR: <http://kyivmusiclabs.com>)

23. Михайлов М. Стиль в музыке. Л., Музыка. 1981. 262 с.
24. Михайлова Л. Народная художественная культура: детерминанты, тенденции, закономерности социодинамики. М., Вузовская книга. 2012. 263 с.
25. Москаленко В. Творчий аспект музичного стилю. К., Київське музикознавство. 1998. Вип. 1. С. 87–93.
26. Музыкальная энциклопедия / под ред. Ю. В. Келдыша. Москва : Советский композитор, 1973. 375 с.
27. Народная культура в современных условиях: стратегия сохранения национальной идентичности: [монографія] / Бочарникова И. С., Калюжная Н. А., Кулибаба С. И. – А.: АГУ, 2010. 265 с.
28. Петров А. Претворение русского фольклора в современной хоровой музыке (1980–2005): основные тенденции, новые композиторские подходы : дис...канд. искусств. М., 2007. 239 с.
29. Реан А. А. Психология педагогической деятельности (Проблемный анализ) : учебное пособие / А. А. Реан. – Ижевск. : Из-во Удм. ун-тета, 1994. – 83 с.
30. Рябуха Н. Звукообраз як категорія метафізики музики: смислові виміри творчості. *Культура України*. 2012. В.39. С. 234–242.
31. *Сковорода Г.* Повне зібрання творів: у 2-х т. К., Наукова думка, 1973. Т. 1. 532 с.
32. Сохор А. Эстетическая природа жанра в музыке. М., 1968. 125 с.
33. Теплов Б. Психологические основы художественного восприятия. Известия АПН РСФСР. 1947. № 11. С. 7–26.
34. Толмачев Ю. Народное музыкальное творчество: учеб. пособие. Т., 2006. 120 с.
35. Тормахова В. М. Українська естрадна музика і фольклор: взаємопроникнення і синтез: дис...канд. наук : 17.00.03.К, 2007. 204 с.
36. Феноменологія музичної обробки(на матеріалі хорових творів українських композиторів ХІХ– ХХ ст.) : дис. ... канд. мистецтвознавства: 17.00.01 / Коновалова І. Х., 2007. 314 с.

37. Хижна О.П., Китенко Ю. «Ethno-crossover» крізь призму сучасної української folk music: перші кроки в модерній аудіовізуальній реальності /О.П.Хижна, Ю.Китенко / Наукові записки : [збірник наукових статей] / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова; упор. Л. Л. Макаренко. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2021. – Випуск СЛІ (151). – (Серія педагогічні науки). ISSN 2310-371X,- С.61-71.
38. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика: теория и технология креативного обучения : [монографія] / Андрей Викторович Хуторской. – М. : МГУ, 2003. – 416 с.
39. Шамина Л. Основы музыкально-певческой педагогики: учеб. пособие. М., 2010. 200 с.
40. Шумада Н. Відкривач пісенних джерел Сумщини. Народна творчість та етнографія. 1968. № 3. С. 70–72.
41. Яромчук В. Перспективи побутування академічного вокалу на початку XXI століття: Серія: Мистецтвознавство. Т.: Видавництво ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2017. № 2. Вип. 36. С. 164–168.
42. Nidel Richard; «World music : the basics». р. см. Includes bibliographical references and index.

ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено наукову рефлексію проблеми формування кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, яка полягає у розкритті педагогічних чинників та педагогічних умов ефективності цього процесу, визначенні критеріїв, показників та рівнів сформованості кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, виявленні та розкритті шляхів підвищення його ефективності через удосконалення процесу навчання та виховання за розробленою у дослідженні моделлю формування кроскультурної компетентності студентів.

1. Актуальність проблеми формування кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва обумовлена змінами соціально-економічного, політичного та культурного життя суспільства; переорієнтацією сучасної фахової підготовки на гуманістичні пріоритети; недостатньою розробленістю цієї проблеми в теорії та практиці педагогіки вищої школи. Формування кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки є інноваційним за своєю природою процесом, що трансформує існуючі традиції та породжує нові культурні цінності, збагачуючи тим самим як суб'єктів освітнього процесу, так і сам освітній процес.

2. Методологічною базою для вивчення кроскультурної компетентності особистості служить інтегративний підхід, що полягає в доцільній інтеграції системного, особистісно-діяльнісного, компетентнісного, культурологічного та діалогічного підходів. Використання його як спеціальної методології дослідження забезпечує усвідомлення студентом і викладачем себе суб'єктами освітнього

процесу, створює атмосферу звернення до особистості, проникаючи в усі структури цілісного навчально-педагогічного процесу.

3. *Кроскультурна компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва* розуміється нами як інтегративна якість особистості, яка відображає сукупність здібностей, типів поведінки та практичної діяльності, що дозволяють індивідам ефективно і осмислено взаємодіяти з іншими індивідами, соціокультурне середовище яких відрізняється від їх власного, за рахунок швидкої адаптації та внутрішньої готовності до продуктивної взаємодії з учасниками освітнього процесу.

4. Модель формування кроскультурної компетентності передбачає проходження ряду етапів, на кожному з яких ставиться своя мета, визначається зміст, закладаються механізми формування кроскультурної компетентності, виявляються умови здійснення і підводиться результат. У перебігу формувального експерименту ми виокремили три етапи: *адаптаційно-організаційний; аксіологічно-збагачувальний; творчо-узагальнюючий.*

Метою першого (*організаційно-аналітичного*) етапу стало створення на заняттях вектора кроскультурної спрямованості професійного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва в атмосфері, максимально наближеній до природних комунікативних умов і міжсуб'єктної взаємодії викладача і студента, розвиток у студентів позитивної мотивації до формування кроскультурної компетентності, актуалізація ціннісного ставлення до професійної діяльності.

Зміст. Діагностика рівня кроскультурної компетентності студентів, мети і мотивів вибору майбутньої професії. Актуалізація прагнення студента до особистісного самовдосконалення, його потреби у формуванні та самовихованні кроскультурної компетентності. Розуміння значущості кроскультурної компетентності у професійній діяльності та спілкуванні. Прийняття студентом гуманістичних цінностей: добра, любові, милосердя, співчуття, відповідальності за

себе й іншу людину (учня). Провівши студентів через вхідне тестування перед вивченням дисципліни «Методика мистецької освіти» за допомогою тест-програми «SunRay TestOfficePro», отримали дані констатувального (початкового) етапу експерименту, що дали змогу виявити майже однаковий рівень сформованості кроскультурної компетентності (переважно низький і середній) як у респондентів контрольної, так і експериментальної групи.

Механізми формування кроскультурної компетентності студентів: ознайомлення студентів із базовими положеннями етнопедагогіки, її цінностями, методами і засобами; рефлексія власної діяльності та поведінки, цілей і мотивів вибору майбутньої професії, набуття власного досвіду, формування ціннісних переконань щодо значущості кроскультурної компетентності для професійного становлення, забезпечення позитивного ставлення до активного вивчення та застосування музичного фольклору.

Результат: стійка позитивна мотивація до формування кроскультурної компетентності.

Метою другого (аксіологічно-збагачувального) етапу моделі, що спрямовувався на формування кроскультурної компетентності як професійно значущої якості особистості, стало осягнення її як системи кроскультурних знань і умінь щодо цінностей та виховних ідеалів народної педагогіки.

Зміст аксіологічно-збагачувального етапу передбачав інтерпретацію, перетворення і примноження отриманого кроскультурного досвіду; інтеріоризацію і творче застосування знань, умінь, зразків культуровідповідної діяльності. Використовувався такий комплекс методів: пояснювально-інформаційні (діалогічне спілкування, художній коментар, ілюстративне пояснення); практично-пошукові (аналіз, синтез, порівняння, створення ритмічно-рухових аналогій, колективне формулювання висновків; проведення народознавчих експедицій, співпраці з краєзнавчими музеями та інформаційно-

культурними центрами національних меншин), художньо-творчі (створення музично-ігрових етюдів, здійснення пластичної та інструментальної імпровізації; організація самостійної роботи студентів). На аксіологічно-збагачувальному етапі робота зосередилася навколо пошуку нових можливостей упровадження цифрових технологій розробленого алгоритму: *презентація – активізація – реактивація – кроскультурна комунікація – контроль*.

Механізми формування кроскультурної компетентності: сутність і способи формування і самовиховання кроскультурної компетентності, рефлексія способів і вмінь культуровідповідної діяльності.

Результат: осмисленість ціннісних орієнтацій на професійну діяльність.

Метою третього (*інтеграційно-творчого*) етапу стало формування кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, стимулювання креативності студентів у проявах КК під час перебігу педагогічної практики. Форма занять, що проводяться за релаксопедичною методикою:

- навчання в стані психосаморегуляції – служить психологічним і психопрофілактичним засобом, фоном, на якому підвищується інтерес до навчання, знімається напруга, розкриваються резерви пам'яті та творчі здібності особистості студента;

- заняття за релаксопедичною методикою легко вписуються у рамки розкладу традиційних занять, їх проведення доступне кожному викладачеві.

- організація занять за релаксопедичною методикою дозволяє значною мірою інтенсифікувати заняття, вивільняючи резерви навчального часу для наступного етапу.

- активізація засвоєних програм, що розширює поле засвоєного навчального матеріалу, необхідного для виконання на заняттях системних комунікативних вправ, проблемних ситуацій, ролевих ігор, дискусій з запропонованої тематики.

– проведення занять за релаксопедичною методикою не потребує складного спеціального технічного оснащення кабінету.

Зміст етапу включав розширення сфери застосування набутих знань і вмінь на практиці, шляхом узагальнення тезаурусу кроскультурних знань, організації поетапної реалізації ідеї «діалогу культур» вимагали ширшого використання інтерактивних форм і методів музичного навчання.

Механізми формування кроскультурної компетентності: пошуки шляхів оволодіння знаннями про культуру, закономірності і принципи здійснення культуровідповідної діяльності.

Результат: оволодіння способами формування і самовиховання кроскультурної компетентності.

Виявлені та створені *педагогічні умови* згідно з генеральною ідеєю формувального експерименту дали змогу цілеспрямовано та ефективно впливати на процес формування кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Формуванню кроскультурної компетентності сприяє дотримання наступних умов: а) організаційно-методичних (соціокультурний фон професійної та фахової підготовки; б) дидактичних (структурування навчального матеріалу на основі інтегративного підходу до відбору художнього матеріалу та диференціації текстових структур відповідно до принципу діалогізації навчання, контроль рівня сформованості кроскультурної компетентності); в) психолого-педагогічних (гармонізація балансу усвідомлюваної та несвідомої психічної діяльності студентів, дотримання послідовності рівнів сформованості кроскультурної компетентності).

5. *Формування кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами цифрових технологій* ми розглядаємо як динамічну систему, засновану на уявленнях про індивідуальний досвід особистості входження у культуру і педагогічно організованої діяльності, що

забезпечує усвідомлення і розуміння змісту кроскультурного виховання, освітньої та міжнаціональної ситуації. Досягнення результату обумовлене необхідністю використання кроскультурної комунікації для успішного оволодіння вимогами фахової діяльності в умовах сучасного багатонаціонального суспільства.

6. Проведена експериментальна робота довела ефективність педагогічних умов, що позитивно впливають на формування кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва: спрямованість на формування ціннісного ставлення студентів до майбутньої фахової діяльності як високоінтелектуальної праці та розвиток позитивної мотивації до формування власної кроскультурної компетентності.

7. Експериментально доведено, що ефективність сформованості кроскультурної компетентності залежить від поетапної організації процесу підготовки студентів, яка ґрунтується на означених специфічних принципах та обов'язковому дотриманні визначених педагогічних умов. На формувальному етапі експерименту значно вищі результати сформованості кроскультурної компетентності були досягнуті в експериментальній групі.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів фахової підготовки вчителя музичного мистецтва. Перспективними вбачаємо подальші дослідження взаємодії загальноосвітніх навчальних закладів, вищих навчальних закладів та органів управління освіти у справі формування кроскультурної компетентності представників національно-етнічних груп.

ДОДАТКИ

Додаток А

АНКЕТА

1.Що для Вас має більше значення – етнонаціональна чи громадянська належність?

а) етнонаціональна; б) громадянська; в) мені байдуже.

2. Чи володієте Ви українською мовою?

а) бездоганно; б) достатньо; в) певною мірою; г) не володію.

3. Які з зазначених ознак зближують Вас з українською нацією (якщо згодні, то ставте знак “+”, якщо ні, то знак “-”, якщо маєте сумнів – не ставте нічого):

а) етнічне походження;

б) звичаї та традиції;

в) мова;

г) спільна історична пам'ять;

д) однакові громадянські права та обов'язки для всіх членів спільноти.

4. Чи має для Вас значення, хто Ваші предки?

1) так; 2) ні.

5. У чому, на Вашу думку, повинна виявлятися належність до певної нації (потрібне підкреслити):

а) у рисах зовнішності;

б) у знанні мови;

в) у проживанні на етнічних землях;

г) у знанні історії, культури, мистецтва, мови;

д) у рисах зовнішності і характеру, знанні мови, історії, культури, мистецтва;

є) інше.

6. Чи відчуваєте себе членом своєї етнонаціональної спільноти:

а) так;

б) швидше так, ніж ні;

в) важко відповісти;

г) швидше ні, ніж так;

д) ні

7. Чи відчуваєте Ви себе громадянином України як членом загальнонаціональної спільноти?

- а) відчуваю;
- б) швидше так, ніж ні;
- в) це для мене формальність;
- г) швидше ні, ніж так;
- д) ні.

8. Як Ви вважаєте, що таке національний характер?

- а) риси характеру, властиві представникам певного етносу;
- б) риси характеру, властиві представникам однієї культури, які дотримуються одних певних традицій та орієнтуються на одні цінності;
- в) риси характеру, властиві людям, які проживають в одній державі;
- г) інше.

9. Як Ви вважаєте, що є найважливішим для національної самосвідомості?

- а) усвідомлення себе передусім представником певної етнонаціональної спільноти;
- б) усвідомлення себе насамперед носієм культурних традицій та художньо-мистецьких цінностей нації;
- в) усвідомлення себе, перш за все, громадянином своєї держави;
- г) інше.

10. Як Ви вважаєте, чи потрібно сучасному молодому громадянину України підвищувати рівень своєї національної самосвідомості як обов'язкової складової власної духовної культури?

- а) так;
- б) швидше так, ніж ні;
- в) важко відповісти;
- г) швидше ні, ніж так;
- д) ні.

11. Як Ви оцінюєте особистий рівень національної самосвідомості?

- а) дуже низький (байдужість до національних питань);
- б) низький (орієнтація на етнічне походження);
- в) середній (орієнтація виключно на традиційні, мовно-культурні цінності);
- г) високий (орієнтація на громадянські цінності, які засновані на історичних традиціях народу).

12. Чи вважаєте Ви обов'язковим участь у виборах національно-політичних лідерів країни та політичних партій?

- 1) так;
- 2) ні.

13. Чи вважаєте Ви можливим участь у роботі організацій (можливо партій), яка спрямована на відродження національної державності?

- 1) так;
- 2) ні.

14. Чи вважаєте Ви, що українська політична нація повинна мати українські культурні ознаки – мову, державну символіку, основні державні традиції?

1) так; 2) ні.

15. Чи вважаєте Ви, що слід відмовитися від української держави і відтворити в якійсь формі раніше існуючу державу?

1) так; 2) ні.

16. Чи вважаєте Ви, що серцевиною, яка об'єднує всіх громадян в єдину політичну націю, є українська етнічна нація?

1) так; 2) ні.

17. Які історичні події та образи історичних діячів України відображені в світовій музичній культурі?

18. Які історичні події та образи історичних діячів України відображені в українському музичному мистецтві?

19. Які вокальні твори на слова Т.Г.Шевченка Вам відомі?

20. Які твори дитячого музичного театру українських композиторів Вам відомі?

21. У яких музичних творах зарубіжних композиторів використовувалися народні українські мелодії?

22. Як Ви вважаєте, наскільки є необхідною українська музика для Вашого культурного розвитку як особистості:

- 1) необхідна;
- 2) швидше так, ніж ні;
- 3) важко відповісти;
- 4) швидше ні, ніж так;
- 5) ні.

23. Як Ви плануєте використовувати українську музику у процесі виховання школярів:

- 1) постійно;
- 2) майже завжди;
- 3) часто;
- 4) іноді;
- 5) не планую зовсім;
- 6) не знаю.

24. Як Ви вважаєте, якою мірою використання українського музичного мистецтва у процесі виховання школярів має значення для їх культурного розвитку?

- 1) не має значення
- 2) бажано
- 3) важливо
- 4) необхідно

5) обов'язково.

25. Як Ви усвідомлюєте свою професійну педагогічну діяльність учителя музики саме для національного та громадянського виховання дітей:

- 1) необхідною;
- 2) важливою;
- 3) бажаною;
- 4) важко відповісти;
- 5) такою, що не має значення.

26. Як часто Ви спілкуєтесь з українською музикою за своїм бажанням?

- 01 щодня
- 02 кілька разів на тиждень
- 03 раз на тиждень
- 04 раз на місяць
- 05 раз на кілька місяців.

27. Яке ваше ставлення до різних жанрів українського музичного мистецтва?

Табл. Б. 1

оцінка

дуже подобається подобається майже не подобається не
 подобається мені байдуже

музичні жанри

симфонічний	01	02	03	04	05	
інструментальний		01	02	03	04	05
вокальний	01	02	03	04	05	
народний	01	02	03	04	05	
муз.-драматичний		01	02	03	04	05
естрадний	01	02	03	04	05	

28. На вашу думку, які з різновидів українського музичного мистецтва найбільш повно відображають характерні риси українського менталітету, чому?

- 1) симфонічна музика;
- 2) інструментальна музика;
- 3) вокальна музика;
- 4) народна музика;
- 5) музичний театр.

29. Які риси музичної виразності найбільш подобаються в українському музичному мистецтві?

- 1) образно-інтонаційний лад;
- 2) мелодійність;

- 3) гармонія;
 4) ритмічна структура;
 5) інше.
30. Український національний музичний образ: що у Вас асоціюється з цим поняттям?
- 1) особлива мелодійність;
 2) особливий характер, пов'язаний із ритмом чи тембром;
 3) конкретні асоціації, пов'язані з іншими видами мистецтва;
 4) певні історичні події чи періоди у житті народу;
 5) інше.
31. Які риси, на Вашу думку, найбільш характерні для українського національного музичного образу?
32. Наведіть приклади із відомих Вам творів українського музичного мистецтва:
- 1) героїчних образів;
 2) драматичних образів;
 3) епічних образів;
 4) ліричних образів;
 5) романтичних;
 6) образів природи.
33. Як Ви ставитесь до української музики?
- 1) подобається;
 2) не подобається;
 3) байдуже.
34. Що приваблює або не приваблює Вас в українському музичному мистецтві? (Просимо Вас відмітити або зліва, або справа)

ПРИВАБЛЮЄ НЕ ПРИВАБЛЮЄ

- | | |
|--|---|
| 1. Особлива мелодійність. | 1. Неособлива мелодійність. |
| 2. Яскрава образність. | 2. Неяскрава образність. |
| 3. Чарівність гармонії. | 3. Нецікава гармонія. |
| 4. Захоплюючий ритм. | 4. Нудний ритм. |
| 5. Відображає національні риси характеру українця. | 5. Не відображає національний характер українців. |
| 6. Зв'язок професійного мистецтва з народними джерелами. | 6. Відсутність зв'язку з народними джерелами. |
| 7. Цікаве втілення історичних сюжетів та подій. | 7. Нецікаве втілення історичних сюжетів та подій. |
| 8. Тема любові до своєї землі. | 8. Не відображає теми любові до своєї землі. |

9. Позитивний виховний потенціал. 9. Відсутність позитивного виховного потенціалу

10. Що ще приваблює? 10. Що ще не приваблює?

35. Я нічого не маю проти, щоб представники інших національностей (якщо згодні, то ставте знак "+", якщо ні – знак "-", якщо маєте сумнів – не ставте нічого):

1. Мешкали в нашому місті.

2. Були моїми сусідами.

3. Були моїми друзями.

4. Були моїми родичами.

5. Були членами моєї сім'ї.

36. Які з перерахованих потреб найбільш значущі, на вашу думку, для педагога-музиканта?

(5-наявність потреби є провідною; 4-наявність потреби необхідна; 3-наявність потреби важлива; 2-наявність потреби бажана; 1-наявність потреби не має значення)

1. Свідома потреба у вивченні історії України, національної культури. 5 4 3 2 1

2. Свідома потреба у використанні творів українського музичного мистецтва у подальшій педагогічній діяльності. 5 4 3 2 1

3. Свідома потреба в ознайомленні із досягненнями сучасної української культури. 5 4 3 2 1

4. Свідома потреба у вивченні історії українського народу для розуміння сутності сучасних культурно-історичних процесів. 5 4 3 2 1

5. Свідома потреба в осягненні основних засад української ідеї та відповідності її сучасним національним інтересам. 5 4 3 2 1

6. Потреба у пропагуванні української національної культури. 5 4 3 2 1

7. Потреба у залученні до творчої музичної діяльності школярів. 5 4 3 2 1

8. Потреба у спілкуванні українською мовою. 5 4 3 2 1

9. Потреба у використанні творів української музики у спілкуванні на побутовому рівні. 5 4 3 2 1

10. Свідома потреба у визначенні своїх громадянських почуттів та суспільно-політичних орієнтацій через національні культурні символи. 5 4 3 2 1

37. Які з перелічених якостей Ви, насамперед, хотіли б виховати у своїх майбутніх учнів? (Позначте не більше п'яти якостей)

1. національну гідність
2. патріотизм
3. комунікабельність
4. товариськість
5. обов'язковість
6. доброзичливість
7. працелюбність
8. поміркованість
9. оптимізм
10. гуманність
11. ввічливість
12. скромність
13. кмітливість
14. активність
15. освіченість
16. чуйність
17. поступливість
18. діловитість
19. наполегливість
20. підприємливість
21. безкорисливість
22. безкомпромісність
23. самостійність
24. ... (можливий Ваш варіант)

38. Як Ви можете охарактеризувати Ваше відношення до культури інших народів (представників інших етнонаціональностей):

- 1) викликає жвавий інтерес;
- 2) у цілому позитивно;
- 3) байдуже;
- 4) важко відповісти;
- 5) негативно.

39. Чи вважаєте Ви, що всі етнонаціональні культури повинні мати в Україні рівні умови для свого розвитку?

- 1) так;
- 2) ні.

40. Чи вважаєте Ви, що, представники однієї національності повинні підтримувати з усіма національностями добрі стосунки?

- 1) так;
- 2) ні.

Заняття 4

Гра – розминка «Австралійський дощ» (5 хв.)

Мета: забезпечити психологічне розвантаження учасників.

Хід вправи

Учасники встають у коло. Інструкція: Чи знаєте ви, що таке австралійський дощ? Ні? Тоді давайте разом послухаємо, який він. Зараз по колу ланцюжком ви передаватимете мої рухи. Як тільки вони повернуться до мене, я передам такі. Стежте уважно!

- В Австралії здійнявся вітер. (Ведучий тре долоні).
- Починає капати дощ. (Клацає пальцями).
- Дощ посилюється. (Почергово плескає долонями по грудях).
- Починається справжня злива. (Плескання по стегнах).
- А ось і град – справжня буря. (Тупіт ногами).
- Але що це таке? Буря стихає. (Плескання по стегнах).
- Дощ вщухає. (Плескання долонями по грудях).
- Рідкісні краплі падають на землю. (Клацання пальцями).
- Тихий шелест вітру. (Потирання долонь).
- Сонце! (Руки вгору).

Вправа «Встати за кількістю»

Хід вправи. Усі учасники сідають в коло.

Модератор: «Я називатиму числа. Відразу після того, як число буде названо, повинні встати саме стільки людей, яке число прозвучало (не більше і не менше). Наприклад, якщо я говорю «чотири», то якнайшвидше повинні встати четверо з вас. Сісти вони зможуть лише після того, як я скажу «дякую». Виконувати завдання треба мовчки. Тактику виконання завдання слід виробляти у процесі роботи, орієнтуючись на дії одне одного».

Ведучий кілька разів називає групі різні числа. Спочатку краще назвати 5-7, у середині – 1-2. У ході виконання вправи тренер блокує спроби учасників групи обговорити та прийняти будь-яку форму алгоритмізації роботи.

Під час обговорення тренер може поставити групі кілька запитань: «Що допомагало нам справлятися з поставленим завданням і що ускладнювало її виконання», «На що ви орієнтувалися, коли приймали рішення вставати?», «Яка у Вас була тактика?». «Як можна було організувати нашу роботу, якби ми мали можливість заздалегідь обговорити спосіб вирішення цього завдання?»

Вправа «Вигадане ім'я».

Хід вправи. Тепер ми маємо «познайомитися» один з одним. На ту літеру, на яку починається Ваше ім'я, придумайте слово. Наступний його повторить. І так по черзі.

Вправа «Арифмометр»

Хід вправи. Учасники гурту сидять по колу. «Уявимо собі, що ми всі великий арифмометр. Вважає він так: хтось із нас назве число, наступний, що сидить поруч (будемо рухатися за годинниковою стрілкою), знак арифметичної дії ("плюс" або "мінус"), наступний - знову число і т. д. Числа будуть чергуватись з і будь-який учасник групи, який має назвати знак, може сказати «рівно», і тоді його товариш, чия черга говорити, повинен буде сказати результат обчислень. Наприклад, я говорю «сім», Олена – «плюс». Катя - "вісім". Юра - "мінус", Олег - "два", Зіна - "рівно", і Таня називає число "тринадцять". Наступний учасник, тобто. Наташа знову називає знак, і рахунок продовжиться».

Для спрощення завдання можна домовитися про те, що арифмометр тільки складає та віднімає і робить це в межах, наприклад, п'ятдесяти.

Якщо в колі парна кількість учасників, то одні весь час будуть називати числа, інші – знаки, тому після 2-3 кіл можна почати вправу знову, запропонувавши тому, хто називав до цього знаки, назвати перше число.

У ході виконання вправи тренер спонукає «рахувати» швидше.

Вправа мобілізує увагу, дозволяє швидко включити учасників у ситуацію, розвиває комунікативні навички.

Вправа «Автобус»

Група ділиться навпіл (якщо в групі непарна кількість учасників, модератор теж бере участь у вправі), утворюючи дві шеренги, всі сідають один до одного так, щоб навпроти кожного хтось сидів «Уявіть собі, що всі ми їдемо в автобусах: одна підгрупа їде в одному автобусі, а друга – в іншому. Автобуси зупинилися поряд у транспортному заторі. Ви сидите біля вікна і бачите, що в іншому автобусі прямо напроти вас і теж біля вікна сидить ваш знайомий. Вам пощастило, тому що вам потрібно терміново передати йому важливу інформацію, і ви, скориставшись ситуацією, робите це. Але зробити це ви можете тільки мовчки, без слів, не вербально. Часу у вас небагато. Той, кому повідомляють інформацію, повинен постаратися зрозуміти, що йому повідомляє його знайомий».

Текст повідомлення можна придумати заздалегідь.

На першому етапі вправи ведучий пропонує одній шерензі виступати в ролі тих, хто передає інформацію, а другій сприймати повідомлення. Слід надати можливість учасникам підготуватися до виконання вправи. Коли всі готові, модератор пропонує будь-кому з першої шеренги почати передавати інформацію, а решту просить уважно дивитися. Коли інформація передана, той учасник групи, кому вона була призначена, каже, що він зрозумів. Інші учасники тим часом можуть висловлювати свої версії вербалізації даного тексту. Це активізує роботу і дозволяє отримати більший матеріал для обговорення, знижує напруженість. Після цього той, хто передавав інформацію, каже, чи правильно його зрозуміли, і при необхідності вносить корективи.

Варіанти повідомлень:

1. «Я так радий тебе бачити!»
2. «Давай увечері зустрінемося!»
3. «Ви з Ванею одружилися?»
4. Ти їдеш на свята додому?
5. Ти на роботу?
6. «Ходімо в обід поп'ємо каву»
7. «Я купила нову кофтинку і вона мені дуже подобається»
8. «Я їду на море».

Вправа «Історія»

Учасники об'єднуються у пари.

«Зараз кожен із вас по черзі розповість своєму партнерові якусь історію. Краще якщо це буде історія із закінченим сюжетом, що розкриває різні почуття, переживання її учасників, психологічні проблеми, колізії, тобто не слід обмежуватися простою розповіддю: я встав, умився, поснідав, одягнувся, вийшов з дому, почекав автобус тощо. Але це має бути така історія, яку ви могли б розповісти всім нам. У кожного з напарників буде по 3 хвилини, щоби розповісти свою історію. Я стежитиму за часом і скажу вам, коли воно закінчиться для першого оповідача, а коли – для другого». Учасники розповідають один одному свої історії. «Тепер у кожній парі один із партнерів переходить по колу (за годинниковою стрілкою) в іншу пару. У нових парах ви розповідаєте один одному ті історії, які почули від своїх партнерів у попередніх парах».

Після того, як історії розказано, всі повертаються в коло, і тренер пропонує кожному розповісти ту історію, яку він почув удруге. Після кожної розповіді тренер звертається до того, від кого оповідач почув цю історію, і до того, хто розповів її вперше, тобто до автора історії з питаннями: «Що виявилось втраченим із того, що ви розповіли? Що спотворено?», «Можливо з'явилося щось нове, те, про що ви не говорили?» На аркушах один одного написати, що тобі сподобалося сьогодні в іншому.

Вправа «Карусель компліментів»

– Багато хто з нас у дитинстві любив кататися на каруселі, зараз ми також покатаємось, але на незвичайній «каруселі компліментів». Необхідно утворити два кола (зовнішнє і внутрішнє) і стати обличчям один до одного. Коли ви опинитесь перед людиною, необхідно сказати їй комплімент. Карусель зупиняється тоді, коли ви опинилися перед першою людиною!

Запитання:

- що ви зараз відчуваєте;
- що змінилося у вашому стані;
- важко було виконувати вправу.

Вправа «Вихваляння»

– Я хочу поговорити про ваші успіхи. Життя таке різноманітне, що в ньому завжди знайдеться сфера, в якій ви успішні. Згадайте, будь ласка, якесь досягнення, яке відбулося останнім часом, при цьому не має значення, велике воно чи маленьке, головне, щоб це було важливо для вас. Подумайте про це 1-2 хвилини.

– Зараз вам необхідно повідомити про свої досягнення якомога більшій кількості людей. Намагайтеся показати, наскільки вас це порадувало. Людина, якій ви скажете про успіх, відповідає: «Я радий за тебе!».

Вправа «Очі в очі»

Мета: на етапі знайомства встановити глибший та довірчий контакт між учасниками групи.

У звичайному житті часто люди задовольняються поверхневими, неглибокими контактами, не намагаючись побачити, що відчуває, переживає інший. Учасникам пропонується протягом 3-5 хвилин дивитися в очі іншим, намагаючись встановити контакт із кожним членом групи.

Під час обговорення учасників можна запитати:

- які почуття виникли у вас під час гри?
- чи було важко встановити зоровий контакт?

Запитання:

- легко було говорити про свої успіхи;
- чи дізналися ви щось нове про кого-небудь;
- легко було радіти разом з іншими;
- як почувалися, коли говорили про свої досягнення.

Вправа «Без зайвої скромності»

Обладнання: листи паперу, фломастери.

– Коли ми говоримо про себе добре, це чудово допомагає нам досягати успіху, переживати складні ситуації та доводити до кінця важкі справи.

– Подумайте зараз про три речі, яким ви хотіли б навчитися чи хотіли б виконувати їх краще, ніж зараз. Вибравши ці три речі, уявіть, що ви вже вмієте їх робити. Сформулюйте це у ствердній формі. Наприклад: "Я дуже добре плаваю", "Я пишу цікаві статті". Візьміть аркуш паперу та запишіть ці фрази великими літерами, зробіть рамку.

Покажіть свій плакат усім учасникам, розкажіть, що написано.

Візьміть ці плакати додому, чим частіше ви дивитиметеся на них, тим легше буде добиватися того, щоб ці слова стали правдою.

Вправа «Чи ми добре знаємо іншого?»

- Як ми знаємо одне одного?

- Відповісти на запитання (про іншу людину)

1. Максим любить музику.
2. Максим мріє поїхати...

3. Улюблена страва Максима....

5. Цінна якість Максима....

Інший каже – чи це так.

Вправа «Девіз»

Ведучий: Був за старих часів звичай – зобразити на воротах замку, на щиті лицаря родовий герб і девіз, тобто короткий вислів, що виражає керівну ідею чи мету діяльності власника. Ми не малюватимемо герб, а ось над девізом давайте подумаємо. Кожен із членів групи має сформулювати свій девіз, який відбиває його життєве кредо, ставлення до світу загалом і себе. На формулювання девізу дається 5 хвилин. Потім ви по черзі зачитаете свої девізи і в разі потреби дасте необхідні пояснення.

Вправа «Шлюбне оголошення»

Ведучий. Це ще одне домашнє завдання. Цього разу ваше завдання – скласти текст шлюбного оголошення, в якому потрібно насамперед вказати свої основні переваги. Не варто приділяти надто багато уваги своїм фізичним даним. Ви красиві та привабливі? Молоді та енергійні? До того ж, ще й високого зросту? Це прекрасно! А який ваш характер, звички, особливості спілкування з людьми та ставлення до них? Ваші улюблені заняття? Чим можете зацікавити іншу людину? Не слід писати про наявність квартири, дачі, машини та гаража. Якщо все це є, можна тільки порадіти за вас. Але до чого тут шлюбне оголошення? Адже ви пишете про себе, а не про ваш матеріальний стан.

Не забувайте у декількох словах охарактеризувати ваш ідеал. Яким його уявляєте? Опис ідеалу не повинен займати більше ніж 1/3 оголошення.

В результаті проведених тренінгових занять у студентів суттєво підвищився рівень професійного самоствавлення, про що ми дізнались в процесі підведення підсумків на останньому занятті від самих студентів.

Психолого-педагогічним результатом етапу є закріплення нових способів поведінки на основі актуалізації сфери фахової самосвідомості, формування позитивного фахового самоствавлення, відношення до інших як до цінності, ставлення до фаху як до способу самореалізації.

Додаток В

Список публікацій здобувача

Наукові праці, що відображають основні результати дисертації:

1. Чжан Вей. Інтерактивні технології як засіб формування кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва *Наукові записки* : [збірник наукових статей] / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова; укладач Л. Л. Макаренко. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. – Випуск (146). – (Серія педагогічні та історичні науки). – 245 с. С.101-109.
2. Чжан Вей. Гуманізація художественно-педагогического образования на Украине в контексте социокультурных вызовов современности *Актуальные вопросы художественного образования и воспитания* /Общая редакция проф. Михайличенко О.В. – Саарбрюккен/ Германия: LAP LAMBERT Academic Publishing – Київ, 2019: – 237 с. – С. 219-236.
3. Чжан Вей, Шафранська Каріна. Філософсько-антропологічний аспект кроскультурної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у системі неперервної освіти *Наукові записки*: [збірник наукових статей] / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова; укладач Л. Л. Макаренко. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020. – Випуск СХІ (149). – (Серія педагогічні та історичні науки). – С.151-160.
4. Чжан Вей. Педагогічний потенціал цифрових технологій у модернізації професійної підготовки вчителів музичного мистецтва крізь призму глобалізації *Наукові записки* : [збірник наукових статей] / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова; укладач Л. Л. Макаренко. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2021. – Випуск (150). – (Серія педагогічні та історичні науки). – С.169-178.
5. Чжан Вей, Малаховська Ева. Формування кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах принципу аксіологічності *Наукові записки* : [збірник наукових статей] / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова; укладач Л. Л. Макаренко. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2021. – Випуск (151). – (Серія педагогічні та історичні науки). – С.46-54.
6. Хижна О.П., Борисов В.В., Півненко Б.І., Чжан Вей. Музична педагогіка та мультимедіа: у пошуках втраченого сенсу *Науковий часопис НПУ ім. М.П.Драгоманова*. Серія Педагогічні науки :реалії та перспективи. Збірник наукових праць. /МОН України НПУ імені М.П.Драгоманова. НПУ ім.

М.П.Драгоманова. Випуск 80. Том 2. Київ: Видавничий дім «Гельветика», 2021. 190с. – С.155-160

7. Zhang Wei. *COMPETENCE APPROACH TO PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF MUSIC AS A PRIORITY OF MODERN TRANSFESSIONALIZATION OF MODERN ART EDUCATION* //Scientific journal innovative solutions in modern science, №4 (48), New York 2021.- 76 p.-P.12-32

Наукові праці, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації

8. Чжан Вей. Наукова сутність активності майбутнього вчителя музики у структурі формування творчої самоактуалізації *Мистецька освіта в європейському соціокультурному просторі XXI століття*: зб. матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції. – Мукачево, 10-20 квітня 2018 р. : Мукачево, вид-во МДУ, 2018. – 196 с. - С. 144-145.

9. Чжан Вей. Розвиток художньо-творчого потенціалу майбутнього вчителя музики крізь призму самоактуалізації особистості *Сучасні орієнтири мистецької освіти: традиції, досвід, інновації* : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої пам'яті засновника кафедри музики Чернівецького національного педагогічного університету імені Юрія Федьковича, народного артиста, професора Андрія Кушніренка (м.Чернівці, 4-5 квітня, 2019).- Чернівці, Чернів.нац.ун-т, 2019. – 202с. – С.136-140.

10. Чжан Вей. Модернізація фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва на засадах компетентнісного підходу *Мистецька освіта в європейському соціокультурному просторі XXI століття* : зб.матеріалів III Міжнародної науково-практичної конференції “ ”м.Мукачево, 22-23.04.2020, МДУ, 2020. – 247с. – С.151-156.

11.Чжан Вей. Творчо-прогностичний напрям розвитку інформаційної культури майбутніх учителів музичного мистецтва України та Китаю *Актуальні проблеми неперервної освіти в інформаційному суспільстві*: збірник матеріалів конференції / за заг. ред. проф. В. П. Сергієнка, В. М. Слабка. – Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020. – 398 с. – С.287-289.

Додаток Г

Апробація матеріалів дисертації

Основні теоретичні положення, результати дослідження обговорювалися та здобули схвальну оцінку в ході Міжнародних конференцій: II, III Міжнародних науково-практичних конференцій «Мистецька освіта в європейському соціокультурному просторі XXI століття» (Мукачево, 2018;2020); III, IV Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського «Сучасна мистецька освіта» (Київ, 2019; 2020); VIII Міжнародна науково-практична конференція «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2019); II Міжнародна науково-практична конференція, присвячена пам'яті засновника кафедри музики Чернівецького національного педагогічного університету імені Юрія Федьковича, народного артиста, професора Андрія Кушніренка (м.Чернівці, 2019); III Міжнародна студентська науково-практична конференція «Сучасне мистецтво в європейській культурі сьогодення» (Кропивницький, 2020); Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми неперервної освіти в інформаційному суспільстві» (Київ, 2021); вузівські конференції: «Педагогічна практика: сучасність та перспективи» (Київ, 2018-2019).



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М.П. ДРАГОМАНОВА**

01601, м.Київ-30, вул. Пирогова, 9

Телефон 234-11-08

E-mail: rector@npu.edu.ua; код ЄДРПОУ 02125295

01.06.2021 р. № 159

ДОВІДКА

*про впровадження результатів дисертаційного дослідження
аспіранта НПУ імені М.П. Драгоманова Чжан Вей на тему "Формування
кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного
мистецтва у системі неперервної освіти засобами цифрових
технологій", поданого на здобуття наукового ступеня доктора філософії
за спеціальністю 015 – Професійна освіта (Теорія та методика
професійної освіти)*

Упродовж 2018-2021 навчальних років аспірант НПУ імені М.П. Драгоманова Чжан Вей впроваджував у навчально-виховний процес Навчально-наукового інституту неперервної освіти авторську методіку в рамках дисертаційного дослідження "Формування кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у системі неперервної освіти засобами цифрових технологій".

Обрана Чжан Вей тема дисертаційного дослідження актуальна з огляду на потребу комплексного наукового осмислення та оновлення процесів, що відбуваються у вищій педагогічній освіті України та Китаю, модернізації сучасної фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, яка б відповідала викликам сьогодення.

Впровадження системи запропонованих Чжан Вей педагогічних умов довело ефективність авторської моделі формування кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у системі



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені А.С. МАКАРЕНКА

вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002, факс (0542) 22-15-17, тел. (0542) 22-14-95
 E-mail: rector@sspu.edu.ua Код ЄДРПОУ 02125510

24.06.2021 № 1456 № _____ від _____

Д О В І Д К А

про впровадження результатів дисертаційного дослідження аспіранта НПУ імені М.П.Драгоманова Чжан Вей на тему "**Формування кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у системі неперервної освіти засобами цифрових технологій**", поданого на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 015 – Професійна освіта (Теорія та методика професійної освіти)

Сучасний етап розвитку мистецької освіти, радикальні зміни в соціокультурному житті України і Китаю вимагають певного переосмислення ідей, концепцій, адаптації педагогічних технологій до нових умов, у яких працює вища школа. Характерною для нинішньої епохи є тенденція до поступового переростання національними освітніми системами своїх меж, до розробки освітньої політики з метою формування єдиної кроскультурної освітньої стратегії світового освітнього простору.

Упродовж 2017–2021 років у освітній процес Навчально-наукового інституту культури і мистецтв Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка впроваджувалася авторська методика формування кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у системі неперервної освіти засобами цифрових технологій. Створені педагогічні умови продуктивно вплинули на формування суб'єктної позиції майбутніх учителів музичного мистецтва та сприяли актуалізації принципу кроскультурності через усвідомлення студентами власної культури і множинності якісно своєрідних та самобутніх культур.

Запропоновані навчально-методичні розробки Чжан Вей дозволили інтенсифікувати освітній процес, впровадження авторської методики сприяло підвищенню результатів успішності студентів, формуванню готовності студентів до активного саморозвитку, ініціювання і реалізації власних професійно-педагогічних стратегій. Результати обговорювалися на засіданні

кафедри хореографії та музично-інструментального виконавства (протокол №14 від 07.06.2021р.) Навчально-наукового інституту культури і мистецтв Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка.

Перший проректор Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка
кандидат наук з державного управління
професор



[Handwritten signature]

Л.В.Пшенична

Завідувач кафедри хореографії та музично-інструментального виконавства
доктор пед.наук, професор

[Handwritten signature]

О.В.Єременко



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
«Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка

вул. Гетьмана Полуботка, 53, м. Чернігів, 14013, Тел. 3-36-10
 E-mail chnpu @ chnpu.edu.ua Код ЄДРПОУ 02125674

29.12.2021 № 30

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження аспіранта
 НПУ імені М.П.Драгоманова Чжан Вей на тему "**Формування
 кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного
 мистецтва у системі неперервної освіти засобами цифрових технологій**",
 поданого на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю
 015 – Професійна освіта (Теорія та методика професійної освіти)

Упродовж 2018-2020 навчальних років аспірант НПУ імені М.П.Драгоманова Чжан Вей впроваджував у освітній процес Національного університету «Чернігівський колегіум імені Т.Г.Шевченка» авторську методичку формування кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у системі неперервної освіти засобами цифрових технологій.

Враховуючи необхідність спрямування процесу фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва на його компетентнісне становлення у відповідності до рівня висунутих сучасністю вимог щодо впровадження цифрових технологій у всі ланки освітньої системи, обрана Чжан Вей тема дисертаційного дослідження є актуальною і своєчасною.

Авторська методика Чжан Вей. розкриває теоретичні та практичні аспекти формування кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у системі неперервної освіти. Експериментальна робота довела доцільність застосування визначених і теоретично обґрунтованих принципів, методів, педагогічних умов та ефективність мультимедійно-творчої підготовки студентів до майбутньої фахової діяльності, що спрямовує майбутніх учителів музичного мистецтва до оволодіння новітніми досягненнями сучасної музично-інформаційної культури, розширює їхній світогляд, формує музично-естетичний смак.

Про результати впровадження експериментальної методики формування кроскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у системі неперервної освіти засобами цифрових технологій

повідомлялося на науково-практичних конференціях та обговорювалося на засіданні кафедри мистецьких дисциплін (протокол № 8 від 28.12.2021 р.).

Доктор педагогічних наук,
професор, завідувач кафедри
мистецьких дисциплін

Тетяна ДОРОШЕНКО

Перший проректор,
проректор з науково-педагогічної роботи
Національного університету
«Чернігівський колегіум»
імені Т.Г. Шевченка,
доктор історичних наук, професор



Володимир ДЯТЛОВ