

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД «ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ К. Д. УШИНСЬКОГО»

УДК 378:37.011.3-051:78:004.912-043.83(045)

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ВАН СЯОГАН

ДИСЕРТАЦІЯ

**ФОРМУВАННЯ АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА
В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ**

011 – Освітні, педагогічні науки

Подается на здобуття наукового ступеня доктора філософії

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

Ван Сяоган Ван Сяоган
(підпис)

Науковий керівник: Койчева Тетяна Іванівна, доктор педагогічних наук,
професор

Одеса – 2025

АНОТАЦІЯ

Ван Сяоган. Формування аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки. Кваліфікаційна праця на правах рукопису. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки.

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського». Одеса, 2025.

Дисертаційне дослідження присвячене проблемі формування аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки.

У сучасних умовах модернізаційно-реформувальні тенденції притаманні як системі освіти України, так і Китайської Народної Республіки. У зв'язку з динамічними змінами в мистецькій освіті, посиленням інтегративних процесів та новими вимогами до вчителя як фасилітатора й менторської фігури, виникає потреба в процесі його професійного становлення у формуванні виконавських і методичних умінь і навичок, теоретичній підготовці, систематичному розвитку здатності до педагогічного аналізу. Без цього неможливо сформувати компетентного, адаптивного, критично мислячого вчителя мистецтва, здатного діяти гнучко та результативно, тому особливе значення набуває формування його аналітичної компетентності. Для педагогів мистецького профілю, зокрема учителів музичного мистецтва, це означає глибоке оволодіння фаховими знаннями, здатністю аналізувати освітні ситуації, передбачати результати власної діяльності, ухвалювати обґрунтовані педагогічні рішення в умовах непередбачуваності творчого процесу.

Мета дослідження: науково обґрунтувати й експериментально апробувати педагогічні умови, методику та модель формування аналітичної

компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки.

У дослідженні перевірено **гіпотезу** про те, що процес формування аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки буде ефективним, якщо реалізувати такі педагогічні умови:

- забезпечення стійкої позитивної мотивації майбутніх учителів музичного мистецтва щодо аналітичної діяльності в мистецько-педагогічному контексті;
- стимулювання рефлексивної позиції майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки;
- імплементація у зміст аудиторної і позааудиторної діяльності практико зорієнтованих і проблемно-дослідницьких завдань аналітичного спрямування

Методи дослідження: *теоретичні* – категоріально-порівняльний аналіз, систематизація й узагальнення науково-методичної та довідкової літератури з проблеми дослідження використано з метою теоретичного обґрунтування сутності формування аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки, визначення понятійного апарату дослідження, розроблення структури аналітичної компетентності й окреслення педагогічних умов її формування у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва; моделювання застосовано з метою побудови моделі формування аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки; *емпіричні* – опитування, анкетування, діагностичні картки, тестування, методики самооцінювання, психодіагностичні методи тощо – використано для виявлення реального стану сформованості аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки, а також для моніторингу динаміки цього процесу в ході впровадження педагогічних умов, моделі й методики формування;

педагогічний експеримент (діагностичний, формувальний, прикінцевий етапи) – з метою перевірки ефективності запропонованих педагогічних умов, моделі й методики формування аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки; *статистичні* – критерій Пірсона використано для підтвердження достовірності отриманих результатів, виявлення статистичної значущості змін, що відбулися в результаті експериментального впровадження, та перевірки вірогідності висунутої гіпотези дослідження.

Наукова новизна дослідження. Уперше схарактеризовано й обґрунтовано педагогічні умови формування аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки (забезпечення стійкої позитивної мотивації майбутніх учителів музичного мистецтва щодо аналітичної діяльності в мистецько-педагогічному контексті; стимулювання рефлексивної позиції майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки; імплементація у зміст аудиторної і позааудиторної діяльності практико зорієнтованих і проблемно-дослідницьких завдань аналітичного спрямування), розкрито сутність феномену «аналітична компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва», визначено й обґрунтовано його структуру (мотиваційно-змістовий, операційно-рефлексивний, проєктивно-моделювальний компоненти); схарактеризовано критерії (стимулювально-когнітивний, процесуально-оцінний, творчо-трансформаційний), показники (мотивація особистості до успіху; володіння базовими аналітичними знаннями, аналітичні вміння; рефлексивні вміння, креативність; здатність до аналітичного вирішення музично-педагогічних завдань) та рівні сформованості аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки (достатній, задовільний, початковий). Розроблено модель формування аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки. Уточнено сутність понять «аналітична діяльність», «аналітична діяльність

учителя музичного мистецтва». Подальшого розвитку набули теорія і методика формування аналітичної компетентності майбутніх педагогів у процесі фахової підготовки.

Практичне значення результатів дослідження полягає в розробленні методики діагностики аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки, методики реалізації моделі формування аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки (мотиваційно-збагачувальний, реалізаційно-осмислювальний, інноваційно-модернізаційний етапи), основний зміст якої репрезентований у межах аналітико-творчої студії «Мистецтво аналізу – аналіз мистецтва».

Отримані результати можуть бути впроваджені в освітню практику закладів вищої освіти з метою формування аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Їх також доцільно використовувати при розробленні підручників, навчально-методичних посібників і рекомендацій для студентів мистецько-педагогічних спеціальностей і викладачів. Матеріали дослідження можуть слугувати теоретичною та методичною основою для написання курсових і магістерських робіт, підготовки наукових статей і конференційних тез, а також бути корисними в системі післядипломної педагогічної освіти вчителів музичного мистецтва.

Проблему формування в майбутніх учителів музичного мистецтва аналітичної компетентності в процесі фахової підготовки досліджено з позицій компетентнісного, синергетичного та діяльнісно-особистісного підходів, що уможливило досліджуваний феномен схарактеризувати як інтегральну особистісно-професійну якість, що поєднує концептуально-мотиваційні, інтелектуально-логічні та діяльнісно-евристичні складники й виявляється у здатності здійснювати цілеспрямований аналіз музичних, педагогічних і культурних явищ, трансформувати результати аналітичної діяльності в методично доцільні форми музичного навчання й виховання, критично оцінювати освітні ситуації та приймати педагогічно виважені

рішення; формує основу професійного мислення вчителя, забезпечує єдність знання, дії та творчості в межах музично-педагогічної діяльності й сприяє її ефективності, доцільності та змістовній насиченості.

Поняття «аналітична діяльність» схарактеризовано як різновид інтелектуальної діяльності, процес вивчення, розбору, дослідження та інтерпретації інформації з метою розуміння сутності, внутрішніх причинно-наслідкових зв'язків, взаємозв'язків та особливостей досліджуваного об'єкта, явища, проблеми, процесу, що здійснюється завдяки використанню методів аналізу даних, статистики, логіки, критичного мислення та інших інструментів. Уточнено зміст понять «аналітична діяльність учителя музичного мистецтва» як усвідомленої, цілеспрямованої, саморегульованої діяльності, що передбачає процес дослідження, розуміння та інтерпретації музичних явищ, методів навчання та розвитку учнів у галузі музики.

Визначено, що сутнісне ядро аналітичної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва, яке зумовлює її характерологічні ознаки, становлять прагнення і здатність особистості: реалізовувати власний потенціал, що базується на інтеграції індивідуальних якостей, набутих знань, досвіду та вмінь; орієнтуватися в аналітичній площині професійної діяльності, сприймаючи її як важливу ціннісну сферу; здійснювати аналіз, систематизацію й осмислення інформації з різноманітних джерел (наукових, методичних, освітніх) з опертям на логічні підходи; перетворювати розрізнені факти на цілісні логічно вибудовані системи залежностей, таких як причинно-наслідкові, змістові, часові, просторові тощо; а також обґрунтовано оцінювати педагогічні явища та ситуації, диференціюючи їх на рівні як загальної картини, так і окремих проявів, і, що надзвичайно важливо, приймати на цій основі раціональні, професійно виважені рішення.

Багатовимірну структуру аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва розкрито через єдність взаємозумовлених і взаємопов'язаних мотиваційно-змістового (поєднує мотиваційну (хочу, прагну, бачу сенс) та когнітивну (знаю, розумію) складові, а отже відображає

внутрішню готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до аналітичної педагогічної діяльності та необхідну знаннево-потребнісну базу для її здійснення), операційно-рефлексивного (відображає вміння майбутнього вчителя музичного мистецтва реалізовувати аналітичну діяльність у педагогічній практиці та усвідомлювати й оцінювати її ефективність) та проєктивно-моделювального (віддзеркалює здатність майбутнього вчителя музичного мистецтва на основі результатів аналізу конструювати ефективні форми музично-педагогічної взаємодії) компонентів. Відповідно до визначеної структури аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва розроблено систему критеріїв, показників та рівнів її сформованості, що слугувала основою для здійснення цілеспрямованого діагностування означеного професійного утворення в контексті фахової підготовки. Конкретизовано, що мотиваційно-змістовний компонент діагностувався за стимулювально-когнітивним критерієм з показниками: мотивація особистості до успіху; володіння базовими аналітичними знаннями; операційно-рефлексивний – за процесуально-оцінним критерієм з показниками: аналітичні вміння; рефлексивні вміння; проєктивно-моделювальний компонент аналітичної компетентності діагностовано за творчо-трансформаційним критерієм з показниками: креативність; здатність до аналітичного вирішення музично-педагогічних завдань

Розроблено якісну і кількісну характеристику рівнів сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва аналітичної компетентності в процесі фахової підготовки (достатній, задовільний, початковий) та методику їх діагностики (діагностика мотивації особистості до успіху (за Т.Елерсом), діагностична карта самооцінки сформованості аналітичних умінь (за Т.Осиповою), методика діагностики рефлексивних умінь (за К.Коноваловою), методика діагностики креативності (Дж. Гілфорд і П.Торренс) та розроблені автором тестове завдання на володіння базовими

аналітичними знаннями і методика виконання практичних музично-педагогічних завдань аналітичного спрямування).

Науково обґрунтовано педагогічні умови формування аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки: забезпечення стійкої позитивної мотивації майбутніх учителів музичного мистецтва щодо аналітичної діяльності в мистецько-педагогічному контексті; стимулювання рефлексивної позиції майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки; імплементація у зміст аудиторної і позааудиторної діяльності практико зорієнтованих і проблемно-дослідницьких завдань аналітичного спрямування.

Розроблено й апробовано модель і методику формування аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки (мотиваційно-збагачувальний, реалізаційно-осмислювальний, інноваційно-модернізаційний етапи), що передбачала комплексну реалізацію визначених педагогічних умов. Наскрізною для всіх трьох етапів була аналітико-творча студія «Мистецтво аналізу – аналіз мистецтва» як провідна інноваційна форма організації навчання в межах розробленої методики формування аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Саме ця студія стала інтеграційним освітнім простором, у якому навчальний процес поєднувався з творчим експериментуванням, рефлексією та аналітичною діяльністю. Її створення потребувало нестандартного підходу до добору навчального контенту, який мав бути змістовно насиченим, включати проблемні, парадоксальні, неоднозначні музично-педагогічні ситуації, що стимулювали майбутніх учителів музичного мистецтва до глибокого аналітичного осмислення й активного інтелектуального пошуку. Такий формат сприяв розвитку гнучкого, критичного та водночас креативного аналітичного мислення, а також формуванню здатності до самостійного генерування на основі проведеного аналізу нових рішень у складних професійних умовах. Аналітико-творча студія постала як творча лабораторія, у якій в умовах дистанційного навчання здобувачі вчилися

перетворювати набуті аналітичні знання у дієві музично-педагогічні аналітичні стратегії, здатні змінювати освітній простір.

Реалізація завдань мотиваційно-збагачувального етапу здійснювалася застосуванням інтерактивних лекцій («Аналітична компетентність у професії вчителя музичного мистецтва: потреба часу чи вимога майбутнього?», «Мистецтво аналізу – як мистецтво бачити більше»), дискусій, тематичного семінару «Аналітична компетентність педагога-музиканта: усвідомлення, цінність, практична перспектива», вправ «Моя професійна траєкторія: з аналітикою чи без?», «Портфель аналітичного майбутнього», «Погляд за межі звуку», «Мотиваційний маніфест».

На реалізаційно-осмислювальному етапі методики формування в майбутніх учителів музичного мистецтва аналітичної компетентності в процесі фахової підготовки були проведені тренінг «Музично-педагогічний аналіз у дії: від відчуття до рішення», майстер-клас «Аналітичне мислення в дії: музично-педагогічні інтерпретації через гру на духових інструментах», воркшоп «Музично-педагогічне рішення: аналізуємо, рефлексуємо, діємо», аналітичні вправи «Педагог-інтерпретатор», «Три запитання», рефлексивні вправи «Одне слово – одне враження», «Три рівні рефлексії», арт-комунікаційна вправа «Метафоричний автопортрет учителя», застосовано методи «Семантичне коло», мозковий штурм, міні-есе «Занурення в себе».

Упродовж інноваційно-модернізаційного етапу методики формування аналітичної компетентності майбутні вчителі музичного мистецтва працювали над творчо-аналітичним проєктом «Музичний твір як освітній кейс», були задіяні методи дизайн-мислення (Design Thinking), гейміфікації, подкастингу, кейс-метод, музично-аналітичний квест.

З метою перевірки ефективності запропонованих педагогічних умов, моделі та методики формування аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки, а також для визначення достовірності отриманих експериментальних даних у контрольній та експериментальній групах, було застосовано критерій

Пірсона. Використання цього статистичного інструменту дозволило з імовірністю 95 % підтвердити статистично значущі позитивні зміни у рівнях сформованості аналітичної компетентності учасників експериментальної групи.

Результати, отримані в процесі експериментальної роботи, підтвердили досягнення мети дослідження, виконання поставлених завдань і емпіричну обґрунтованість висунутої гіпотези, що засвідчує ефективність розробленої моделі та педагогічних умов формування аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Визначено перспективні напрями подальших науково-педагогічних досліджень проблеми формування аналітичної компетентності, серед яких: створення цілісної системи теоретико-методологічних засад та інноваційних методико-технологічних рішень, здатних забезпечити ефективне формування в учителів музичного мистецтва аналітичної компетентності в умовах неперервної післядипломної освіти.

Ключові слова: компетентність; аналітична компетентність; майбутні вчителі; музичне мистецтво; фахова підготовка; професійне становлення педагогів мистецьких спеціальностей; педагогічні умови, модель, методика формування аналітичної компетентності; компетентнісний, синергетичний, діяльнісно-особистісний методологічні підходи; компоненти, критерії, показники, рівні; освітній процес; дистанційне навчання; заклади вищої освіти.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Статті у наукових фахових виданнях України

1. Койчева, Т. І., & Ван, Сяоган (2023). Аналітична компетентність як феномен сучасного науково-педагогічного дискурсу. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*, (91), 127–130.

<https://chasopys.ps.npu.kiev.ua/nc-91>

<https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.91.26>

2. Ван Сяоган. (2023). Аналітична діяльність майбутніх учителів музичного мистецтва: сутність і особливості. *Інноваційна педагогіка*, 62(1), 111–114.

<https://doi.org/10.32782/26636085/2023/62.1.22>

<http://www.innovpedagogy.od.ua/62-1>

3. Ван Сяоган. (2025). Формування аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами позааудиторної діяльності. *Перспективи та інновації науки* (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»), 7(53), 234–244.

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-7\(53\)-234-244](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-7(53)-234-244)

<http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/26583/26554>

Праці апробаційного характеру

4. Ван Сяоган. (2022, August 12). *Компетентність як результат професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва*. III International Scientific and Practical Conference «Grundlagen der modernen wissenschaftlichen Forschung», Zurich, Switzerland (pp. 158–159).

DOI <https://doi.org/10.36074/logos-12.08.2022.49>

5. Ван Сяоган. (2023, August 18). *Синергетичний підхід як основа формування аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва*. У *Комплексний підхід до модернізації науки: методи, моделі та мультидисциплінарність: матеріали III Міжнародної наукової конференції* (с.227–229). Вінниця: Європейська наукова платформа.

<https://doi.org/10.36074/mcnd-18.08.2023>

6. Ван Сяоган. (2024, May 20–22). *Аксіологічний підхід як детермінанта професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва*. Міжнародна науково-практична конференція «Інновації у проєктуванні професійного становлення фахівців в університетському просторі», Одеса (с.80–83). Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського.

7. Ван Сяоган. (2025, April 4). *Фахова підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах компетентнісного підходу. У V Всеукраїнська науково-практична конференція «Розвиток педагогічної майстерності майбутнього педагога в умовах освітніх трансформацій»*, Глухів (с. 46–47).

<https://tpgnpu.ho.ua/index.php/struktura/kafedra-po-ta-tsgv?view=article&id=649:v-vseukrajinska-naukovo-praktichna-konferentsiya-4-kvitnya-2025&catid=49>

ABSTRACT

Wang Xiaogang. Formation of Analytical Competence of Future Music Art Teachers in the Process of Professional Training. Qualification work on manuscript rights. Dissertation for obtaining the scientific degree of Doctor of Philosophy in specialty 011 Educational, pedagogical sciences. State institution «Southern Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky». Odesa, 2025.

The dissertation research is devoted to the problem of forming analytical competence of future teachers of music in the process of professional training.

In modern conditions, modernization and reform trends are inherent in both the education system of Ukraine and the People's Republic of China. Due to dynamic changes in art education, the strengthening of integrative processes, and new requirements for the teacher as a facilitator and mentor figure, there is a need in the process of his professional development not only to form performing and methodological skills and abilities, theoretical preparation, but also to systematically develop the ability for pedagogical analysis. Without this, it is impossible to form a competent, adaptive, critically thinking art teacher, capable of acting flexibly and effectively, therefore the formation of his analytical competence is of particular importance. For teachers of the arts, in particular music teachers, this means deep mastery of professional knowledge, the ability to analyze

educational situations, predict the results of one's own activities, and make well-founded pedagogical decisions in the conditions of unpredictability of the creative process.

The purpose of the study: to scientifically substantiate and experimentally test the pedagogical conditions, methodology, and model of forming the analytical competence of future teachers of music in the process of professional training.

The study tested the **hypothesis** that the process of forming analytical competence of future music teachers in the process of professional training will be effective if the following pedagogical conditions are implemented:

- ensuring sustainable positive motivation of future music teachers for analytical activities in an artistic and pedagogical context;
- stimulating the reflective position of future music teachers in the process of professional training;
- implementation of practically oriented and analytical problem-based research tasks into the content of classroom and extracurricular activities.

Research methods: theoretical - categorical and comparative analysis, systematization and generalization of scientific, methodological and reference literature on the research problem were used to theoretically substantiate the essence of the formation of analytical competence of future teachers of music in the process of professional training, determine the conceptual apparatus of the study, develop the structure of analytical competence and outline the pedagogical conditions for its formation in the process of professional training of future teachers of music; modeling was used to build a model for the formation of analytical competence of future music teachers in the process of professional training; empirical – surveys, questionnaires, diagnostic cards, testing, self-assessment methods, psychodiagnostic methods, etc. – were used to identify the real state of formation of analytical competence of future teachers of music in the process of professional training, as well as to monitor the dynamics of this process during the implementation of pedagogical conditions, models and methods of formation; pedagogical experiment (diagnostic, formative, final stages) – in order

to verify the effectiveness of the proposed pedagogical conditions, models and methods of forming analytical competence of future teachers of music in the process of professional training; statistical – Pearson's criterion was used to confirm the reliability of the results obtained, identify the statistical significance of the changes that occurred as a result of the experimental implementation, and verify the plausibility of the proposed research hypothesis.

Scientific novelty of the research. For the first time, the pedagogical conditions for the formation of analytical competence of future music teachers in the process of professional training have been characterized and substantiated (ensuring stable positive motivation of future music teachers for analytical activity in an artistic and pedagogical context; stimulation of the reflective position of future teachers of music in the process of professional training; implementation of practically oriented and problem-research tasks of an analytical direction into the content of classroom and extracurricular activities), the essence of the phenomenon of «analytical competence of future teachers of music» is revealed, its structure is defined and substantiated (motivational-content, operational-reflective, projective-modeling components); the criteria (stimulatory-cognitive, procedural-evaluative, creative-transformational), indicators (personal motivation for success; possession of basic analytical knowledge, analytical skills; reflective skills, creativity; ability to analytically solve musical-pedagogical tasks) and levels of formation of analytical competence of future teachers of music art in the process of professional training (sufficient, satisfactory, initial) are characterized. A model for the formation of analytical competence of future teachers of music art in the process of professional training has been developed. The essence of the concepts of «analytical activity», «analytical activity of a teacher of music art» has been clarified. The theory and methodology for forming the analytical competence of future teachers in the process of professional training have been further developed.

The practical significance of the research results lies in the developed methods for diagnosing the analytical competence of future teachers of music in the process of professional training, methods for implementing a model for the

formation of analytical competence of future teachers of music in the process of professional training (motivational-enriching, implementation-comprehension, innovation-modernization stages), the main content of which is represented within the analytical and creative studio «The Art of Analysis – Analysis of Art».

The results obtained can be implemented in the educational practice of higher education institutions in order to form the analytical competence of future teachers of music. They are also advisable to use when developing textbooks, teaching aids, and recommendations for students of art and pedagogical specialties and teachers. The research materials can serve as a theoretical and methodological basis for writing course and master's theses, preparing scientific articles and conference abstracts, and also be useful in the system of postgraduate pedagogical education of music teachers.

The problem of forming analytical competence in future teachers of musical art in the process of professional training was studied from the standpoint of competency, synergetic and activity-personal approaches, which made it possible to characterize the phenomenon under study as an integral personal and professional quality that combines conceptual-motivational, intellectual-logical and activity-heuristic components and is manifested in the ability to carry out a purposeful analysis of musical, pedagogical and cultural phenomena, transform the results of analytical activity into methodically appropriate forms of musical teaching and upbringing, critically evaluate educational situations and make pedagogically balanced decisions; forms the basis of a teacher's professional thinking, ensures the unity of knowledge, action, and creativity within the framework of musical and pedagogical activity, and contributes to its effectiveness, expediency, and content richness.

The concept of «analytical activity» is characterized as a type of intellectual activity, the process of studying, analyzing, researching and interpreting information in order to understand the essence, internal cause-and-effect relationships, relationships and features of the studied object, phenomenon, problem, process, which is carried out through the use of data analysis methods,

statistics, logic, critical thinking and other tools. The content of the concepts of «analytical activity of a music teacher» as a conscious, purposeful, self-regulated activity that involves the process of research, understanding and interpretation of musical phenomena, methods of teaching and development of students in the field of music is clarified.

It has been determined that the essential core of the analytical competence of a future music teacher, which determines her characterological features, is the desire and ability of the individual: to realize one's own potential, based on the integration of individual qualities, acquired knowledge, experience and skills; to navigate in the analytical plane of professional activity, perceiving it as an important value sphere; to analyze, systematize and comprehend information from various sources (scientific, methodological, educational) based on logical approaches; to transform disparate facts into holistic, logically constructed systems of dependencies, such as cause-and-effect, content, time, space, etc.; and to reasonably evaluate pedagogical phenomena and situations, differentiating them at the level of both the general picture and individual manifestations, and, which is extremely important, to make rational, professionally balanced decisions on this basis.

The multidimensional structure of the analytical competence of future music teachers is revealed through the unity of interrelated and interconnected motivational-content (combines the motivational (I want, I strive, I see the meaning) and cognitive (I know, I understand) components, and therefore reflects the internal readiness of the future music teacher for analytical pedagogical activity and the necessary knowledge base for its implementation), operational-reflective (reflects the ability of the future music teacher to implement analytical activity in pedagogical practice and to realize and evaluate its effectiveness) and projective-modeling (reflects the ability of the future music teacher to construct effective forms of musical-pedagogical interaction based on the results of the analysis) components. In accordance with the defined structure of the analytical competence of future teachers of music, a system of criteria, indicators and levels of its

formation was developed, which served as the basis for targeted diagnostics of the specified professional education in the context of professional training. It is specified that the motivational-content component was diagnosed according to the stimulating-cognitive criterion with indicators: motivation of the individual to success; possession of basic analytical knowledge; operational-reflective – according to the procedural-evaluative criterion with indicators: analytical skills; reflective skills; the projective-modeling component of analytical competence was diagnosed according to the creative-transformational criterion with indicators: creativity; ability to analytically solve musical-pedagogical tasks.

A qualitative and quantitative characteristic of the levels of formation of analytical competence in future teachers of music art in the process of professional training (sufficient, satisfactory, initial) and a methodology for their diagnosis have been developed (diagnostics of individual motivation for success (according to T.Ehlers), a diagnostic map of self-assessment of the formation of analytical skills (according to T.Osipova), a methodology for the diagnosis of reflective skills (according to K.Konovalova), a methodology for the diagnosis of creativity (J.Guilford and P.Torrens) and test tasks for the possession of basic analytical knowledge and a methodology for performing practical musical and pedagogical tasks of an analytical direction) have been developed by the author.

The pedagogical conditions for the formation of analytical competence of future teachers of music in the process of professional training are scientifically substantiated: ensuring stable positive motivation of future teachers of music for analytical activity in an artistic and pedagogical context; stimulating the reflective position of future teachers of music in the process of professional training; implementing practically oriented and problem-based research tasks of an analytical direction into the content of classroom and extracurricular activities.

A model and methodology for the formation of analytical competence of future teachers of music in the process of professional training (motivational-enrichment, implementation-comprehension, innovation-modernization stages) were developed and tested, which provided for the comprehensive implementation

of certain pedagogical conditions have been developed and tested. The analytical and creative studio «The Art of Analysis – Analysis of Art» was developed and implemented throughout all three stages as a leading innovative form of organizing training within the framework of the developed methodology for forming the analytical competence of future teachers of music. This studio became an integrative educational space in which the learning process was combined with creative experimentation, reflection, and analytical activity. Its creation required a non-standard approach to the selection of educational content, which had to be not only rich in content, but also include problematic, paradoxical, and ambiguous musical and pedagogical situations that stimulated future teachers of music to deep analytical reflection and active intellectual search. This format contributed to the development of flexible, critical, and at the same time creative analytical thinking, as well as the formation of the ability to independently generate new solutions in difficult professional conditions based on the analysis conducted. The analytical and creative studio emerged as a creative laboratory in which, under distance learning conditions, students learned to transform acquired analytical knowledge into effective musical and pedagogical analytical strategies capable of changing the educational space.

The implementation of the tasks of the motivational and enrichment stage was carried out using interactive lectures («Analytical competence in the profession of a music teacher: the need of the time or the requirement of the future?», «The art of analysis – as the art of seeing more»), discussions, a thematic seminar «Analytical competence of a music teacher: awareness, value, practical perspective», exercises «My professional trajectory: with or without analytics?», «Portfolio of an analytical future», «Looking beyond the boundaries of sound», «Motivational manifesto».

At the implementation and conceptualization stage of the methodology for forming analytical competence in future teachers of musical art in the process of professional training, the training «Musical and pedagogical analysis in action: from feeling to decision», the master class «Analytical thinking in action: musical

and pedagogical interpretations through playing wind instruments», the workshop «Musical and pedagogical decision: analyze, reflect, act», analytical exercises «Teacher-interpreter», «Three questions», reflective exercises «One word – one impression», «Three levels of reflection», art communication exercise «Metaphorical self-portrait of a teacher» were held, the methods «Semantic circle», brainstorming, mini-essay «Immersion in oneself» were applied.

During the innovative and modernization stage of the methodology for the formation of analytical competence, future music teachers worked on the creative and analytical project «Musical Work as an Educational Case», using the methods of Design Thinking, gamification, podcasting, case method, and musical analytical quest.

In order to verify the effectiveness of the proposed pedagogical conditions, models and methods for forming analytical competence of future music teachers in the process of professional training, as well as to determine the reliability of the experimental data obtained in the control and experimental groups, the Pearson criterion was applied. The use of this statistical tool allowed us to confirm, with a probability of 95%, statistically significant positive changes in the levels of analytical competence of the participants in the experimental group.

The results obtained in the process of experimental work confirmed the achievement of the research goal, the fulfillment of the tasks set, and the empirical validity of the hypothesis put forward, which testifies to the effectiveness of the developed model and pedagogical conditions for the formation of analytical competence of future teachers of music.

Promising directions for further scientific and pedagogical research into the problem of the formation of analytical competence have been identified, including: the creation of a holistic system of theoretical and methodological foundations and innovative methodological and technological solutions capable of ensuring the effective formation of analytical competence in teachers of musical art in conditions of continuous postgraduate education.

Key words: competence; analytical competence; future teachers; musical art; professional training; professional development of teachers of artistic specialties; pedagogical conditions, model, methodology for the formation of analytical competence; competency, synergistic, activity-personal methodological approaches; components, criteria, indicators, levels; educational process; distance learning; higher education institutions.

LIST OF AUTHOR'S PUBLICATIONS

Articles in professional scientific journals of Ukraine

1. Koicheva T. I., Wang Xiaogang. Analitychna kompetentnist yak fenomen suchasnoho naukovo-pedahohichnoho dyskursu [Analytical competence as a phenomenon of modern scientific and pedagogical discourse]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Ser. 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*. 2023. Issue 91. P. 127–130.

<https://chasopys.ps.npu.kiev.ua/nc-91>

<https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.91.26>

2. Wang Xiaogang. Analitychna diialnist maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva: sutnist i osoblyvosti [Analytical activity of future music art teachers: essence and features]. *Innovatsiina pedahohika*. 2023. Issue 62, Vol. 1. P. 111–114.

<https://doi.org/10.32782/26636085/2023/62.1.22>

<http://www.innovpedagogy.od.ua/62-1>

3. Wang Xiaogang. Formuvannia analitychnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva zasobamy pozaaudytornoj diialnosti [Formation of analytical competence of future music art teachers by means of extracurricular activities]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky* (Series: Pedahohika, Psykholohiia, Medytsyna). 2025. Issue 7(53). P. 234–244.

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-7\(53\)-234-244](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-7(53)-234-244)

<http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/26583/26554>

Research works, which certify the approbation of the materials of the thesis

4. Wang Xiaogang. Kompetentnist yak rezultat profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva [Competence as the result of professional training of future music art teachers]. *III International Scientific and Practical Conference «Grundlagen der modernen wissenschaftlichen forschung»*, Zurich, Switzerland, August 12, 2022. P. 158–159.

<https://doi.org/10.36074/logos-12.08.2022.49>

5. Wang Xiaogang. Synerhetychnyi pidkhid yak osnova formuvannia analitychnykh umin maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva [The synergetic approach as the basis for forming analytical skills of future music art teachers]. *III International Scientific Conference «Kompleksnyi pidkhid do modernizatsii nauky»*, Zhytomyr, August 18, 2023. Vinnytsia: Yevropeiska naukova platforma. P. 227–229.

<https://doi.org/10.36074/mcnd-18.08.2023>

6. Wang Xiaogang. Aksiolohichnyi pidkhid yak determinant profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva [The axiological approach as a determinant of professional training of future music art teachers]. *International Scientific and Practical Conference «Innovatsii u proiektuvanni profesiinoho stanovlennia fakhivtsiv v universytetskomu prostori»*, Odesa, May 20–22, 2024. P. 80–83.

7. Wang Xiaogang. Fakhova pidhotovka maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva na zasadakh kompetentnisnoho pidkhodu [Professional training of future music art teachers based on the competence approach]. *V All-Ukrainian Scientific and Practical Conference «Rozvytok pedahohichnoi maisternosti maibutnoho pedahoha v umovakh osvitykh transformatsii»*, Hlukhiv, April 4, 2025. P. 46–47.

<https://tpgnpu.ho.ua/index.php/struktura/kafedra-po-ta-tsgv?view=article&id=649:v-vseukrajinska-naukovo-praktichna-konferentsiya-4-kvitnya-2025&catid=49>

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

НУШ – Нова українська школа

ЗВО – заклад вищої освіти

ІКТ – інформаційно-комунікативні технології

ЕГ – експериментальна група

КГ – контрольна група

Д – достатній

З – задовільний

П – початковий

ЗМІСТ

ВСТУП	25
РОЗДІЛ І. ФОРМУВАННЯ АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	36
1.1. Аналітичний складник професійної підготовки майбутніх фахівців у контексті сучасних міжгалузевих досліджень	36
1.2. Сутність і структура аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва	71
1.3. Наукове обґрунтування педагогічних умов формування аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки	89
Висновки з розділу 1	114
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ	117
2.1. Критерії, показники та рівні сформованості аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки та методика їх діагностики	117
2.2. Модель і методика формування аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки	143
2.3. Результати експериментального дослідження та їх порівняльний аналіз	185

Висновки з розділу 2	202
ВИСНОВКИ	205
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	209
ДОДАТКИ	230

ВСТУП

Актуальність дослідження. У сучасних умовах модернізаційно-реформувальні тенденції притаманні як системі освіти України, так і Китайської Народної Республіки. Так в освітній політиці КНР одним із пріоритетів виступає підвищення якості навчання, гармонійне поєднання сучасних педагогічних концепцій із традиційними філософськими засадами, зокрема конфуціанською етикою, що глибоко вкорінена в національній культурі. Водночас держава приділяє особливу увагу створенню рівних можливостей для доступу до освіти для всіх верств населення. Такий підхід чітко окреслений у національних стратегіях «Омолодження країни за допомогою науки та освіти» (科教兴国战略, 2021) та «Зміцнення країни талантами» (人才强国战略, 2021), у програмі «Модернізація китайської освіти до 2035 року» (中国教育现代化2035), Плані побудови сильної освітньої держави (2024–2035), який задекларовано як основоположну дорожню карту для створення «освітньо-сильної держави» до 2035 року тощо.

Нові соціальні реалії і вимоги сучасного українського суспільства, що прагне вибороти право стати повноправним членом європейської та світової спільноти, зумовлюють розбудову сучасної і конкурентоспроможної системи освіти, яка відповідає потребам економіки та євроінтеграційним процесам, пошуки шляхів її модернізації, що висвітлено в Законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про повну загальну середню освіту», «Про вищу освіту», у концепції «НУШ», у затвердженій постановою КМУ від 23 лютого 2022 року (№ 286-р) Стратегії розвитку вищої освіти України (2022–2032 р.р.) тощо.

У зв'язку з динамічними змінами в музично-педагогічній освіті, посиленням інтегративних процесів і новими вимогами до вчителя як фасилітатора й ментора, виникає потреба у формуванні виконавських і методичних умінь і навичок та систематичному розвитку здатності до

педагогічного аналізу. Без цього неможливо сформувати компетентного, адаптивного, критично мислячого вчителя мистецтва, здатного діяти гнучко та результативно, тому особливе значення набуває формування його аналітичної компетентності. Для педагогів мистецького профілю, зокрема учителів музичного мистецтва, це означає здатність аналізувати освітні ситуації, передбачати результати власної діяльності, ухвалювати обґрунтовані педагогічні рішення в умовах непередбачуваності творчого освітнього процесу.

Чітке усвідомлення необхідності підготовки компетентних, конкурентоздатних, висококваліфікованих, мобільних, готових орієнтуватися в середовищі, що постійно змінюється та ефективно і продуктивно вирішувати складні професійні завдання на основі сформованої здатності ефективно шукати, обробляти й аналізувати різномірну інформацію, спроможних до особистісного саморозвитку і самореалізації фахівців, зумовлює дослідницький інтерес до аналітичної компетентності як феномену сучасного науково-педагогічного дискурсу.

У наукових доробках А.Алексюка, І.Беха, В.Бутенка, С.Гончаренка, В.Гриньової, О.Мороз, Н.Ничкало, В.Олійника, О.Пехоти, Ю.Рашкевича, О.Савченко, М.Ярмаченко та інших українських учених визначено й обґрунтовано напрями розвитку та перспективи проєктування моделей організації освіти та основні шляхи існування та модернізації інноваційної освітньої практики.

Професійно-педагогічна підготовка, її сутність, зміст й інструментально-методичні аспекти реалізації розглянуто в науковому доробку І.Беха, А.Богущ, Б.Вульфсона, О.Дубасенюк, І.Зязюна, М.Євтуха, Т.Койчевої, В.Кременя, З.Курлянд, Д.Ламберта, В.Лугового, Т.Осипової, В.Семиченко, С.Сисоєвої, Д.Сьюпера, Дж.Холланда та ін. У них постулюється ідея щодо надання освітньому процесу закладів освіти особистісно зорієнтованої спрямованості, акцентується на важливості глибокої фахової підготовки майбутніх учителів, що передбачає володіння

ними різноманіттям дидактичних підходів, здатністю до гнучкого конструювання освітнього процесу на основі педагогічної аналітики. Адже не існує універсального шляху до ефективного навчання, існує множинність педагогічних маршрутів, кожен із яких здатен привести до мети залежно від індивідуальних особливостей учня, класу, освітньої ситуації тощо. Лише усвідомлення цього дає змогу педагогу будувати динамічну, адаптивну освітню взаємодію, в центрі якої особистість.

Теоретичні засади і проблеми реалізації компетентнісного підходу як пріоритетної освітньої парадигми висвітлено в наукових працях зарубіжних (Р.Бадер, Д.Брітер, Р.Джонсон, Ж.Делор, Ш.Дерри, А.Кларк, Дж.Коллаган, С.Крашен, В. де Ландшеєр, Лян Цзе, Д.Мертенс, Б.Оскарсон, С.Пєрри, Дж.Равен, Д.Селин, П.Фрейре, Цзян Хепін, Чжан Няньхуа, А.Шелтен та ін.), і українських (Н.Бібік, В.Бондарь, Л.Зеленська, І.Княжева, В.Луговий, В.Лунячек, Л.Мороз, Н.Ничкало, О.Пометун, Л.Пуховська, К.Рудницька, О.Савченко, С.Ящук та ін.) учених. Проблемам формування професійної компетентності фахівців освітньої сфери присвячено дослідження І.Бартєнєвої, І.Беха, А.Богущ, С.Вітвицької, М.Головань, О.Гури, Ж.Дасюк, О.Дубасенюк, Л.Зеленської, І.Зязюна, В.Лозової, Л.Масол, О.Ноздрової, О.Овчарук, О.Семенов, С.Сисоєвої та інших науковців, які виконують ключову роль у забезпеченні методологічної бази та науково-методичного супроводу процесів оцінювання в освіті. Їхня діяльність охоплює розроблення й упровадження стандартів, інструментів і процедур, спрямованих на об'єктивне визначення якості освіти з урахуванням як академічних результатів, так і особистісного розвитку здобувачів. Особлива увага приділяється структурі, критеріям і рівням сформованості компетентностей, що дозволяє здійснювати оцінювання досягнень у категоріях «компетенція» – як очікуваний результат навчання, і «компетентність» – як інтегрована характеристика особистості, здатної ефективно діяти в професійному контексті. Такий підхід забезпечує комплексне розуміння якості професійної підготовки майбутніх фахівців.

Специфічні аспекти реалізації завдань музично-педагогічної освіти, зокрема й в аспекті компетентнісного підходу, презентовано в дослідженнях Е.Абдуліної, О.Алексюк, Ван Бінбін, Го Яньцзюнь, А.Козир, В.Лабунця, А.Линенко, Лю Сянь, Л.Масол, О.Олексюк, Г.Падалки, А.Растригіної, О.Ребрової, О.Ростовського, О.Рудницької, Хе Їн, В.Черкасова, Юйянь Шаоцян та ін. Доведено, що компетентності виступають як інструменти успішної професійної діяльності й основа цілісного розвитку й самореалізації людини, що забезпечують поступовий перехід від зовнішньо керованої поведінки до усвідомленого самоуправління, спрямовуючи процес особистісного зростання, самопізнання і саморозвитку. У контексті формування різних видів компетентностей виокремлюється низка ключових чинників, які безпосередньо впливають на її рівень і якість. Насамперед це якість отриманої освіти, що закладає теоретичну і практичну основу професійної діяльності. Не менш важливим є здобутий досвід, зокрема й художньо-ментальний, який поглиблює розуміння фахових процесів та збагачує особистий арсенал рішень (О.Реброва). Значну роль відіграють індивідуальні особистісні риси (відповідальність, ініціативність, креативність, здатність до рефлексії тощо). Чинниками, що сприяють активному розвитку компетентного педагога, також є внутрішня мотивація, прагнення до постійного самовдосконалення й самоосвіти, а також вміння приймати нестандартні рішення й ефективно вирішувати як життєві, так і професійні завдання в умовах сучасної музично-педагогічної освіти (А.Растригіна, В.Черкасов та ін.).

Аналітичну (аналітично-інформаційну, оцінювально-аналітичну) компетентність як результат професійної підготовки фахівців різних галузей і спеціальностей, що передбачає логічну культуру раціонального мислення досліджують І.Абрамова, І.Бабкова, О.Гайдамак, Н.Зінчук, В.Зиль, В.Іщенко, Є.Карпенко, О.Лучанінова, О.Лютко, О.Мандзюк, Л.Олійник, В.Омельченко, Л.Петренко, Л.Половенко, А.Растригіна, Н.Рижова, Г.Савченко, А.Трофименко, В.Фомін, Цісюан Вей, В.Черкасов, С.Шевченко, Ю.Штика та

інші вчені. Зокрема досліджуються: роль аналітичної діяльності як засобу професійного та особистісного становлення майбутніх педагогів (І.Шамрай, В.Чайка); зміст, етапи, чинники формування і розвитку інформаційно-аналітичної компетентності педагогів закладів професійно-технічної освіти (Н.Величіко, І.Гавриловська, А.Гуралюк, Д.Закатнов, Л.Майборода, І.Савченко, В.Паржницький, В.Ягупов); концептуальні засади професійної підготовки майбутніх педагогів до педагогічної діагностики (С.Мартиненко, Л.Савченко та ін.); умови формування в процесі фахової підготовки оцінювально-аналітичної (В.Зиль, О.Лютко), аналітично-інформаційної компетентності та відповідних умінь майбутніх педагогів (Ю.Вакал, Т.Волкова, Є.Карпенко, О.Лучанінова, Л.Олійник), керівників навчальних закладів (В.Бондар, І.Ерсьозоглу, Н.Зінчук, Л.Петренко) тощо. Значення педагогічного аналізу в підвищенні якості освітнього процесу, ефективному управлінні ним доведено в науковому доробку В.Бондаря, В.Кожухаря, Ю.Конаржевського, К.Крутій, Г.Савченко, В.Ягупова та інших учених.

У сфері музично-педагогічної освіти досліджено аналітико-прогностичні аспекти музично-педагогічної діяльності (Чжан Сінюань, В.Черкасов), форми і методи музично-аналітичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва (Н.Дермельова, М.Пшеничних). Музично-аналітичні вміння стали предметом дослідження Т.Панасенко, О.Плотницької, В.Ревенчук, О.Спіліоті, Чи Синьюй. Доведено, що такі вміння виступають цілісним метапредметним утворенням, що інтегрує знання з різних галузей (педагогічної, музично-теоретичної, виконавської, інтерпретаційної тощо), формують основу для глибокого осмислення музичного мистецтва й об'єктивуються як своєрідний «інтелектуально-емоційний міст» між теорією та практикою, між текстом музичного твору та його внутрішнім смислом, між композиторським задумом і виконавським втіленням

Незважаючи на активне студіювання науковою спільнотою різних аспектів проблеми підготовки майбутніх фахівців, зокрема й педагогічної

галузі до здійснення аналітичної діяльності, її специфіка, зміст, перспективи формування у майбутніх учителів музичного мистецтва аналітичної компетентності потребують додаткової дослідницької уваги.

Актуальність обраної для дослідження проблематики підкріплюється необхідністю розв'язання визначених завдяки аналізу сучасної практики музично-педагогічної освіти та науково-методичних джерел суперечностей між:

- нагальною вимогою щодо якісної фахової підготовки конкурентоспроможних компетентних учителів музичного мистецтва і недостатньою представленістю в її змісті аналітичного складника;
- об'єктивно існуючим унікальним потенціалом, що містить музично-педагогічна освіта щодо аналітико-синтетичної діяльності і недостатньою розробленістю наукових засад і методики формування в майбутніх учителів музичного мистецтва аналітичної компетентності в процесі фахової підготовки.

Актуальність проблеми, необхідність подолання виявлених суперечностей стали визначальними чинниками при виборі теми дисертаційного дослідження **«Формування аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження виконано відповідно до теми кафедри педагогіки «Проектування професійного становлення майбутніх фахівців в умовах університетської освіти» (реєстраційний номер 0120U002014), що входить до тематичного плану науково-дослідних робіт Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

Тему дисертації затверджено вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського» (протокол № 11 від 30 червня 2022 р.).

Мета дослідження: науково обґрунтувати й експериментально апробувати педагогічні умови, методику та модель формування аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки.

Завдання дослідження:

1. Розкрити сутність феномену «аналітична компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва»; уточнити зміст понять «аналітична діяльність», «аналітична діяльність учителя музичного мистецтва».

2. Визначити й обґрунтувати структуру, критерії, показники і рівні сформованості аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки.

3. Схарактеризувати й обґрунтувати педагогічні умови формування аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки.

4. Розробити й апробувати модель і методику формування аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки.

Об'єкт дослідження – фахова підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва.

Предмет дослідження – зміст і методика формування аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки.

Гіпотеза дослідження: процес формування аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки буде ефективним, якщо реалізувати такі педагогічні умови:

- забезпечення стійкої позитивної мотивації майбутніх учителів музичного мистецтва щодо аналітичної діяльності в мистецько-педагогічному контексті;
- стимулювання рефлексивної позиції майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки;

- імплементація у зміст аудиторної і позааудиторної діяльності практико зорієнтованих і проблемно-дослідницьких завдань аналітичного спрямування

Методи дослідження: *теоретичні* – категоріально-порівняльний аналіз, систематизація й узагальнення науково-методичної та довідкової літератури з проблеми дослідження використано з метою теоретичного обґрунтування сутності формування аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки, визначення понятійного апарату дослідження, розроблення структури аналітичної компетентності та окреслення педагогічних умов її формування у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва; моделювання застосовано з метою побудови моделі формування аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки; *емпіричні* – опитування, анкетування, діагностичні картки, тестування, методики самооцінювання, психодіагностичні методи тощо – використано для виявлення реального стану сформованості аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки, а також для моніторингу динаміки цього процесу у ході впровадження педагогічних умов, моделі й методики формування; педагогічний експеримент (діагностичний, формувальний, прикінцевий етапи) – з метою перевірки ефективності запропонованих педагогічних умов, моделі й методики формування аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки; *статистичні* – критерій Пірсона використано для підтвердження достовірності отриманих результатів, виявлення статистичної значущості змін, що відбулися в результаті експериментального впровадження, та перевірки вірогідності висунутої гіпотези дослідження.

Експериментальна база дослідження: Криворізький державний педагогічний університет, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського».

Наукова новизна дослідження. Уперше схарактеризовано й обґрунтовано педагогічні умови формування аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки (забезпечення стійкої позитивної мотивації майбутніх учителів музичного мистецтва щодо аналітичної діяльності в мистецько-педагогічному контексті; стимулювання рефлексивної позиції майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки; імплементація у зміст аудиторної і позааудиторної діяльності практико зорієнтованих і проблемно-дослідницьких завдань аналітичного спрямування), розкрито сутність феномену «аналітична компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва», визначено й обґрунтовано його структуру (мотиваційно-змістовий, операційно-рефлексивний, проєктивно-моделювальний компоненти); схарактеризовано критерії (стимулювально-когнітивний, процесуально-оцінний, творчо-трансформаційний), показники (мотивація особистості до успіху; володіння базовими аналітичними знаннями, аналітичні вміння; рефлексивні вміння, креативність; здатність до аналітичного вирішення музично-педагогічних завдань) та рівні сформованості аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки (достатній, задовільний, початковий). Розроблено модель формування аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки. Уточнено сутність понять «аналітична діяльність», «аналітична діяльність учителя музичного мистецтва». Подальшого розвитку набули теорія і методика формування аналітичної компетентності майбутніх педагогів у процесі фахової підготовки.

Практичне значення результатів дослідження полягає в розробленні методики діагностики аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки, методики реалізації моделі формування аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки (мотиваційно-

збагачувальний, реалізаційно-осмислювальний, інноваційно-модернізаційний етапи), основний зміст якої репрезентований у межах аналітико-творчої студії «Мистецтво аналізу – аналіз мистецтва».

Отримані результати можуть бути впроваджені в освітню практику закладів вищої освіти з метою формування аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Їх також доцільно використовувати при розробленні підручників, навчально-методичних посібників і рекомендацій для студентів мистецько-педагогічних спеціальностей і викладачів. Матеріали дослідження можуть слугувати теоретичною та методичною основою для написання курсових і магістерських робіт, підготовки наукових статей і конференційних тез, а також бути корисними в системі післядипломної педагогічної освіти вчителів музичного мистецтва.

Матеріали дисертаційного дослідження було **впроваджено** в освітній процес Криворізького державного педагогічного університету (акт впровадження № 01-514/з від 21.08.2025 року), Університету Ушинського (акт впровадження № 1391/28/з від 19.08.2025 року).

Апробація результатів дослідження здійснена на міжнародних: III міжнародній науково-практичній конференції «Основи сучасного наукового дослідження» (Цюріх, 2022), III міжнародній науковій конференції «Комплексний підхід до модернізації науки: методи, моделі та мультидисциплінарність» (Житомир, 2023), науково-практичній конференції «Інновації у проєктуванні професійного становлення фахівців в університетському просторі» (Одеса, 2024) та V усеукраїнській науково-практичній конференції «Розвиток педагогічної майстерності майбутнього педагога в умовах освітніх трансформацій» (Глухів, 2025).

Публікації. Результати дослідження знайшли своє відображення у 7 публікаціях автора. Із них: 3 – у фахових періодичних наукових виданнях (1 – у співавторстві), 4 праці апробаційного характеру.

Особистий внесок автора і співавторів у публікації у співавторстві (фахова стаття) полягає у доведенні значущості, з'ясуванні сутнісних

характеристик феномену «аналітична компетентність» і висвітленні ступеня його розкриття в науково-педагогічному дискурсі (Ван Сяоган); у характеристиці сутності компетентнісного підходу (Т.Койчева).

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається з анотації, вступу, двох розділів, висновків з кожного розділу, висновків загальних, списку використаних джерел (194 найменування, із них 12 – іноземними мовами), 10 додатків на 30 сторінках. У тексті вміщено 3 рисунки, 15 таблиць, Загальний обсяг дисертації становить 259 сторінок, із них основного тексту – 208 сторінок.

РОЗДІЛ І.
ФОРМУВАННЯ АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА
В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ
ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Аналітичний складник професійної підготовки майбутніх фахівців у контексті сучасних міжгалузевих досліджень

Суттєві модернізаційні процеси, що відбуваються в економічній, політичній, правовій, культурній, освітній та інших сферах і України, і Китаю, їх прагнення до інтеграції у світовий соціокультурний простір, спричинили появу нових завдань як відповіді на запит щодо підготовки підростаючого покоління до життя в нових соціальних умовах перманентного реформування. Важко переоцінити роль учителів у цьому процесі, відтак наші держави потребують якісних зрушень у вищій педагогічній освіті, її орієнтацію на підготовку компетентних, творчих, здатних ефективно працювати, координуючи власну діяльність відповідно до об'єктивного аналізу постійно змінюваної суспільно-педагогічної діяльності. За цих умов розгляд аналітичного складника професійної підготовки майбутніх фахівців набуває виняткового значення.

Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до здійснення аналітичної діяльності є важливим завданням музично-педагогічної освіти, оскільки допомагає збагачувати музичний досвід учнів, покращувати їхні музичні вміння і навички, розуміння музичного світу, добираючи при цьому завдяки зібрання, оцінки, аналізу, пояснення фактів і явищ музично-педагогічної дійсності, структурування професійно значущої інформації, найдоречніші шляхи практичної реалізації цих завдань.

Аналітичний складник професійної діяльності майбутніх фахівців в аспектах визначення її сутнісних ознак, змістового наповнення, шляхів

формування і розвитку в процесі фахової підготовки представлена в дослідженнях таких українських учених, як В.Бабкін, І.Бабкова, В.Варенко, І.Демешко, Н.Дяченко, І.Захарова, Н.Зінчук, В.Іщенко, Є.Лодатко, О.Мандзюк, В.Прошкін, Г.Сілкова, Ю.Сурмін, А.Трофименко, Л.Філіпова, В.Черкасов, С.Шевченко, Ю.Штика та ін. Зокрема доведено, що аналітична компонента дозволяє майбутньому фахівцеві вже на етапі професійної підготовки здобувати вміння ефективно пізнавати явища і процеси об'єктивної реальності, шукати, обробляти й аналізувати дані з різних інформаційних джерел, конструювати на їх основі подальші дії, що забезпечує ефективність і надійність здійснення професійної діяльності.

Визначення поняття «аналітична діяльність» вважаємо логічним розпочати зі з'ясування семантичних ознак термінів, що його утворюють. Принагідно зауважимо, що вслід за Ю.Сурміним, поняття розуміємо як форму мислення, що відображає суттєві властивості, зв'язки й відносини предметів і явищ у їх розвитку та суперечностях; думку або систему думок, що узагальнює й виокремлює предмети певного класу за спільними і специфічними ознаками (Сурмін, 2006: 71).

Послугуючись розробленим І.Савченко та В.Ягуповим термінологічним словником, поняття «аналіз» (у буквальному перекладі з грецької – розкладання, розчленування) розглядаємо як аналітичний дослідницький інструмент, розумову операцію, що на основі розділення цілого на певні частини, дозволяє з'ясувати його структуру, вивчити елементи цілого, їх взаємодію, здійснити впорядкування інформації, розкрити причини перебігу, появи, функціонування явищ і процесів та відокремити їх від наслідків (Савченко, Ягупов, 2015: 9–10). За О.Антоною, аналіз є логічним прийомом, методом дослідження, що полягає у розчленуванні об'єкта на окремі елементи (властивості, ознаки, взаємозв'язки) з метою глибшого його розуміння (Антонова, 2014: 5). Такий підхід дозволяє виявити внутрішню структуру явища, що досліджується, а подальший синтез – сформулювати нове, більш цілісне бачення предмета.

Доречи, щодо роботи з інформацією, то аналіз здебільшого розглядається як метод її отримання, зберігання, опрацювання, класифікації та систематизації. При цьому наголошується на єдності, органічному зв'язку, неприродності розділення аналізу та синтезу, оскільки «кожен момент аналітичної діяльності є синтетичним» (Ягупов, 2015: 103). Саме тому в педагогічному словнику С.Гончаренка ці поняття поєднані в одній статті й позиціонуються як «взаємопов'язані і взаємозумовлені логічні методи наукового пізнання», єдність яких через, з одного боку, розклад об'єкта на частини, а з іншого, після дослідження цих частин, з'єднання їх у єдине формоутворення, «забезпечує об'єктивне, адекватне відображення дійсності» (Гончаренко, 1997: 24).

Аналіз спрямований на глибше розуміння сутності об'єкта або явища, розбір його на більш прості елементи або складники, розкриття його структури, ключових характеристик, функцій та особливостей, допомагає встановити зв'язки між різними елементами або аспектами об'єкта, що пізнається, розкрити приховані взаємодії та впливи, які можуть не бути очевидними на перший погляд. Підсумовуючи вищезазначене наголосимо, що в науковому просторі аналіз характеризується як: метод пізнання; розумова діяльність (операція); компонент професійної діяльності.

Термін «педагогічний аналіз» зазвичай застосовується для позначення використання цього дослідницького інструменту, розумової операції, особливого виду пізнавальної практики у площині професійно-педагогічної діяльності з метою керування нею, оцінювання основних компонентів освітнього процесу, їх функціонування в параметрах ефективності, оптимальності, або виявлення наявних недоліків з метою виокремлення причин, резервів і перспектив щодо їх поліпшення (Петренко, 2011). К.Крутій зазначає, що педагогічний аналіз виконує ключову функцію в системі управлінської діяльності, спрямовану на вдосконалення освітнього процесу, основним завданням якого є досягання гармонії між зовнішніми вимогами, потребами здобувачів освіти й очікуваннями батьків, з одного

боку, та реальними умовами освітнього середовища – з іншого. У такому розумінні сутність педагогічного аналізу полягає і в оцінюванні наявного стану, і в пошуку напрямів розвитку, оскільки він виконує роль інструменту зворотного зв'язку, що дозволяє виявити сильні й проблемні зони в організації навчання, а також забезпечити адаптацію управлінських рішень до змінних умов через діалог і взаєморозуміння суб'єктів освітнього процесу. А отже педагогічний аналіз постає як динамічний процес, що підтримує управлінську рефлексію, зорієнтовану на розвиток і взаємопогодження інтересів усіх учасників освітнього процесу, їхню суб'єкт-суб'єктну взаємодію (Крутії, 2007).

На теренах музичної педагогіки послуговуються поняттям «виконавський аналіз», що його досить повно розкрито в дослідженні О.Потоцької, присвяченому виконавському аналізу музичних творів. Дослідниця підкреслює, що аналітичне осмислення музики є не просто технічним етапом роботи над твором, а ключем до глибшого розуміння його художньої сутності. Виконавський аналіз, у цьому сенсі, виступає інтелектуально-інтуїтивною основою, на якій ґрунтується побудова інтерпретації, що має бути не репродуктивною, а творчо осмисленою. Водночас авторка акцентує на складнощах, пов'язаних із природою музичного змісту: він не піддається повному раціональному розкладанню, адже має власну невербальну логіку й велику частку емоційно-звукової образності. Це означає, що виконавський аналіз не може зводитись лише до схематичного розбору, а потребує глибокого внутрішнього слуху, здатності до естетичної інтуїції та художнього чуття. У межах історико-стильового підходу О.Потоцька звертає увагу на необхідність розглядати кожен твір у контексті епохи, у якій він був створений. Адже музика завжди несе в собі риси часу, втілює стильові характеристики, світогляд і художні доміанти конкретного історичного періоду. Тому для виконавця вкрай важливо відчувати стильову мову композитора й естетичний дух доби, у якій він творив. Отже, виконавський аналіз як процес осмислення музичного твору є

водночас аналітичним й емоційно-інтуїтивним. Його ефективність залежить і від здатності до формального розбору, і від культурно-історичної обізнаності, естетичної чутливості й інтерпретаційної проникливості виконавця (Потоцька, 2016: 243).

Похідним від терміну «аналіз» є «аналітика», застосування якого веде свій початок від праць Аристотеля «Перша аналітика» та «Друга аналітика», у яких започатковане виділення аналітичної діяльності як окремого виду. І саме бачення філософа щодо сутності цього поняття, що з грецької перекладається як «мистецтво аналізу», представлено в лінгвістичних словникових джерелах як «учіння про силогізми й доведення» (Єрошенко, 2012: 17); «...частина логіки, наука про основні елементи мислення; теорія аналізу...» (Сліпушко, 20089: 58); цілісність принципів методологічного, організаційного та технологічного забезпечення розумової діяльності (як індивідуальної, так і колективної), що виступає необхідною умовою для ефективного функціонування сучасного інтелектуального простору (Захарова, Філіпова, 2013: 26–27); складне соціальне явище з багаторівневою структурою, що охоплює діяльнісний, інституційний, організаційний, ціннісний, пізнавальний та технологічний виміри; цілісна система, що інтегрує процеси мислення, управління та прийняття рішень у суспільному контексті (Сурмін, 2002); «основа інтелектуальної, логіко-мисленнєвої діяльності, яка спрямована на вирішення різноманітних завдань...» (Савченко, Ягупов, 2015: 10) тощо.

Науковці вказують, що термін «аналітика» охоплює два основні змістові виміри. Перш за все, аналітика розглядається як сучасна, динамічно розвивана сфера практичної діяльності, що базується на використанні аналітичних методів для здобуття інформації, необхідної для ухвалення обґрунтованих рішень. У цьому розумінні аналітика постає як інтелектуальна практика, що формує знання про перебіг подій і процесів у контексті вироблення, прийняття та реалізації практичних рішень; як єдність між пізнавально-практичним полем проблем і методами, що використовуються

для здобуття знань. У цьому сенсі аналітика виконує роль механізму осмислення та вирішення практичних завдань шляхом застосування відповідного аналітичного інструментарію. З іншого боку, аналітика трактується як прикладна міждисциплінарна галузь, що поєднує елементи політичної науки, державного управління та соціальних технологій. У такому контексті вона спрямована на розробку концептуальних підходів, методологій і аргументаційних стратегій для вирішення складних суспільно важливих проблем шляхом обґрунтування публічних рішень, прийнятих у ситуаціях високої невизначеності (Захарова, Філіпова, Задорожний, Тарасенко, 2024: 141–142).

Отже, аналітика має «триланкову» за Ю.Сурміним (2006) природу, як гармонійне поєднання методолого-організаційного й технологічного забезпечення розумової діяльності та створює системну основу, що дає змогу учасникам пізнавального процесу якісно опрацьовувати інформацію, перетворювати її на дієве знання, відкриває можливості для критичного переосмислення наявних знань, їх цілеспрямованого вдосконалення, а також освоєння нових змістових горизонтів. Злагоджена методологічна основа формує чіткі орієнтири для мислення й аналізу, організаційне забезпечення забезпечує структурованість і керованість процесів, тоді як технологічна складова виступає каталізатором швидкості, точності й обсягу інформаційної обробки. Разом вони утворюють ефективне середовище для інтелектуальної діяльності, результатом якої є генерування нових ідей і трансформація їх у практичні рішення.

Прикметник «аналітичний», відповідно до даних словника української мови, характеризується як такий, що слугує аналізу, або вміщує, передбачає аналіз, «детальний розбір чого-небудь; який володіє здатністю аналізувати...» (Єрошенко, 2012: 17).

Ще одним поняттям, що підлягає уточненню, є «діяльність». Аналіз наукового фонду доводить його міждисциплінарність (належить до термінологічної бази цілого спектру наук про людину), а значить і велику

кількість та неоднозначність трактувань. Наведемо деякі з найбільш усталених у площині філософських і психолого-педагогічних досліджень:

- «спосіб буття людини у світі, здатність її вносити в дійсність зміни» (Гончаренко, 1997: 98);
- загальний спосіб людського ставлення до довкілля та процес його активного освоєння;
- загальна форма людської практики у всьому її культурно-історичному розгортанні;
- сукупність результатів і наслідків активного і цілеспрямованого перетворення довкілля;
- система динамічної взаємодії суб'єкта зі світом;
- процес самозміни людини в ході творчого перетворення обставин свого власного життя;
- загальний спосіб вирішення особистістю проблем і завдань, як сукупність засобів їх вирішення;
- форма зовнішньої (фізичної) і внутрішньої (психічної) активності людини, за допомогою якої задовольняються її основні потреби, здійснюється пізнання та зміна довкілля, а разом з цим і самого суб'єкта активності (Княжева, 2011; Руденко, 2013: 7-8; Синьов, Хохліна, 2020: 233) тощо.

Ю.Глушук розглядає діяльність як складне й багатовимірне психологічне явище, що формується в контексті індивідуального розвитку особистості, але водночас має глибокі корені у філогенетичному, історичному та онтогенетичному становленні людства. У своїх міркуваннях дослідниця підкреслює, що загальнопсихологічне осмислення діяльності завжди ґрунтувалося на вивченні її індивідуалізованих форм, які проявляються в різноманітних видах людської активності. На думку вченої, діяльність не є суцільним і однорідним процесом, вона складається з конкретних дій та операцій, що формуються й регулюються потребами, мотивами і цілями суб'єкта. Ключовими психологічними механізмами в її

структурі виступають процеси інтеріоризації, тобто переходу зовнішніх дій у внутрішній план, що веде до формування образу дійсності й екстеріоризації, як перенесення внутрішніх уявлень у зовнішню поведінку або предметну діяльність. Ці процеси забезпечують функціональну динаміку діяльності та відіграють центральну роль у становленні свідомості й саморегуляції особистості.

Небезпідставно особливу увагу Ю.Глушук приділяє поняттю «предметність» як фундаментальній, конституціональній характеристиці діяльності. Спочатку діяльність формується у безпосередньому зв'язку з предметом, який зумовлює її спрямованість. Згодом цей предмет відображається у свідомості суб'єкта у вигляді образу, який, у свою чергу, починає опосередковувати і скеровувати дії. У загальній психологічній структурі діяльності дослідниця виокремлює низку ключових елементів: суб'єкта, який реалізує діяльність; сам процес діяльності; предмет, на який вона спрямована; умови, в яких вона здійснюється; та продукт, що постає як її результат. Сукупність цих складових забезпечує цілісне функціонування діяльності як системного утворення, у межах якого відбувається перетворення як зовнішньої реальності, так і внутрішнього світу особистості (Глушук, 2009).

І.Княжева підкреслює, що діяльність людини, попри різноманіття її форм і контекстів, має низку універсальних характерологічних ознак, які складають її концептуальну основу, розкривають глибинну природу людської активності й окреслюють фундаментальні виміри будь-якого цілеспрямованого акту взаємодії з дійсністю. Першою серед них виступає цілеспрямованість, що передбачає наявність свідомо сформульованої мети як очікуваного результату, до якого людина прагне в процесі своєї діяльності. Ця мета є не випадковою, а визначеною у просторі свідомого планування та передбачення. Наступною ключовою ознакою є усвідомленість, тобто залучення різних функціональних компонентів свідомості, зокрема мотиваційної, інформаційної, регулятивної, орієнтаційної, контролювальної

та цілепокладальної. Це означає, що діяльність людини є не інстинктивною неусвідомленою реакцією, а результатом внутрішнього психічного налаштування та керування.

Продуктивність діяльності, за І.Княжевою, визначається наявністю змін або перетворень, яких вона спричиняє. Ці перетворення можуть бути як зовнішніми (матеріальними або поведінковими), так і внутрішніми (психічними, особистісними), залежно від її характеру. Ще однією важливою рисою є опосередкованість, що вказує на використання людиною певних засобів, найчастіше інтеріоризованих (осмислених і засвоєних), а також включення процесу спілкування як інструменту впливу на діяльність і її результат. Предметність діяльності виявляється у її спрямованості на реальний або ідеальний об'єкт і завжди має конкретне смислове наповнення, пов'язане з матеріальними чи символічними формами буття. Соціальність діяльності виражається в її зумовленості суспільним середовищем, історичною традицією, нормами і цінностями. Людська діяльність завжди має соціальний контекст, як у своїй мотивації, так і в засобах і меті. Нарешті, процесуальність означає, що діяльність розгортається у вигляді впорядкованої системи дій, тому вона не є миттєвим актом, а має часову структуру та логіку реалізації. Отже, учена окреслює діяльність як складну, свідомо організовану, соціально зумовлену та динамічну систему, яка об'єднує внутрішні наміри з зовнішніми перетвореннями, забезпечуючи зв'язок між людиною та світом, у якому вона існує і діє (Княжева, 2014: 99).

Для збереження орієнтирів у різноманітті уявлень про діяльність, визначимо, орієнтуючись на наведені вище визначення, основні сутнісні маркери, що уможливають її адекватне розуміння і використання як наукової категорії: активність; процесуальність; цілеспрямованість; усвідомленість; суб'єктність; продуктивність; суспільна детермінованість.

Інваріантну структуру діяльності складає сукупність якісно гетерогенних одиниць, що попри деякі розбіжності в термінологічному оформленні, у принципі подібні в різних авторів і позначаються як її

компоненти, а саме: суб'єкт з його потребами; мотивація; мета; інформаційна основа; планування, програма як засіб реалізації мети; виконавча частина діяльності (дія); контроль; результат; корекція (Гончаренко, 1997: 98; Княжева, 2011: 113; Койчева, Фань Пейсі, 2022; Семиченко, 2004; Синьов, Хохліна, 2020; Ягупов, 2015). Принагідно зазначимо, що така структура властива будь-якому виду діяльності, специфіку кожного утворює сутнісний зміст кожного з її елементів.

Щодо визначення поняття аналітична діяльність, то деякі дослідники ототожнюють його з поняттям «аналітика», застосовуючи з позиції діяльнісного підходу і вказуючи на трикомпонентну структуру (функціональний, особистісний, предметний або галузевий компоненти) (Баронін, 2005: 64). Натомість О.Мандзюк розширює компонентне наповнення аналітики в її діяльнісному аспекті, виокремлюючи, аксіологічний (як систему цінностей), управлінський (вміщує визначення цілей, планування, організацію, супроводження, контроль за виконанням, якістю діяльності, дотриманням термінів її виконання тощо), суб'єктно-об'єктний, процесуальний і нормативний (регламентаційний) компоненти (Мандзюк, 2017: 174).

Аналітична діяльність державних службовців визначена Ю.Глуцук як усвідомлений процес реалізації ними професійних завдань із використанням методів аналізу, ефективність якого узгоджується зі сформованими фаховими компетентностями (Глуцук, 2009: 9).

Розглядаючи аналітичну діяльність в її інформаційно-когнітивному аспекті, учені застосовують поняття «інформаційно-аналітична діяльність», яку визначають так:

- цілеспрямована діяльність фахівців щодо збирання, опрацювання й аналізу різної інформації про складні системи (соціальні, економічні, політичні, освітні тощо), що є об'єктом певного впливу, управління (Ягупов, Савченко, 2014);

- сфера людської діяльності спрямована на задоволення інформаційних запитів суспільства шляхом застосування аналітичних інструментів та інформаційних технологій, сутність якої полягає в обробці первинної інформації з метою отримання нових, якісно переосмислених знань, здатних підтримати прийняття ефективних рішень у різних сферах суспільного життя (Додонов, Путятіна, Валетчик, 2005: 78);

- упорядкована система дій, що реалізується на основі певної концептуальної та методичної бази, передбачає використання науково обґрунтованих підходів, відповідних інструментів, методів і регламентувальних матеріалів для цілеспрямованого збирання, накопичення, оброблення та аналітичного осмислення здобутої інформації (Варенко, 2014: 21).

У контексті діяльності управлінців, освітніх менеджерів, державних службовців інформаційно-аналітична діяльність трактується як:

- системна послідовність дій та організаційних заходів, спрямованих на підготовку й обґрунтування управлінських рішень, основою є застосування сучасних методів збору, оброблення й аналізу інформації, що реалізуються із залученням інформаційно-комунікаційних технологій (Нестеренко, 2005: 40);

- специфічний напрям у загальній системі інформаційної роботи, який зосереджується на цілеспрямованому виявленні релевантної інформації, її всебічному опрацюванні, надійному збереженні та ефективному поширенні серед визначених аудиторій. ... (Телешун, 2007: 10);

- сукупність професійних дій що спрямовані на виявлення, здобуття, аналіз та опрацювання вихідної інформації з метою трансформації первинних даних у релевантні знання, які слугують основою для прийняття ефективних управлінських рішень (Карпенко, 2009: 9);

- «сукупність інформаційних процесів (збирання, пошук, переробка інформації), необхідних для якісного та ефективного процесу управління» (Ерсьозоглу, 2015: 169);

- цілеспрямований процес, ефективність якого визначається рівнем сформованості вмінь і навичок керівника знаходити, оцінювати та застосовувати необхідну інформацію в управлінні закладом освіти (Петренко, 2014: 48).

Отже, сучасні науковці розглядають інформаційно-аналітичну діяльність як невід'ємну складову управлінської практики, що охоплює як технічні, так і когнітивні аспекти процесу прийняття рішень.

Інформаційно-аналітична діяльність педагогічних працівників розглядається як така, що входить до функціоналу професійно-педагогічної діяльності і виявляється через «взаємодію, взаємовплив і взаємозумовленість їх мотивації, інтелектуальних здібностей і здатностей, творчості, рефлексії та саморефлексії у процесі роботи з певною інформацією» (Ягупов, 2015: 108).

Отже, аналітична діяльність – це різновид інтелектуальної діяльності, процес вивчення, розбору, дослідження та інтерпретації інформації з метою розуміння сутності, внутрішніх причинно-наслідкових зв'язків, взаємозв'язків та особливостей досліджуваного об'єкта, явища, проблеми, процесу, що здійснюється завдяки використанню методів аналізу даних, статистики, логіки, критичного мислення та інших інструментів.

Специфіку аналітичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва створює функціонал і своєрідність необхідності аналізу музичних та педагогічних явищ і об'єктів. Виходячи з цього аналітичну діяльність учителя музичного мистецтва характеризуємо як усвідомлену, цілеспрямовану, саморегульовану діяльність, що передбачає процес дослідження, розуміння та інтерпретації музичних явищ, методів навчання та розвитку учнів у галузі музики. Цей процес включає використання аналітичного підходу для аналізу музичних творів, стилів, жанрів, історичних контекстів, педагогічних підходів, методик, технологій та інших аспектів музично-педагогічної освіти (Плотницька, 2005).

Схарактеризуємо основні напрями аналітичної діяльності, що має опанувати і здійснювати майбутній педагог-музикант:

- аналіз музичних творів щодо їх структури, гармонії, мелодії, ритму та інших елементів, що допомагає зрозуміти специфіку різних стилів і жанрів музики;
- аналіз історичних періодів, стилів і течій у музиці допомагає розумінню учнями еволюції музичного мистецтва та його впливу на сучасність;
- на основі аналізу виконання музичних творів, оцінювання музичних досягнень учнів, визначення їхніх сильних сторін та напрямів для покращення, що сприяє розвитку виконавських умінь і навичок;
- аналіз методико-педагогічного інструментарію та підходів до навчання музики, індивідуальних особливостей і потреб кожного учня, визначення оптимальних підходів і методів, що найліпше відповідають потребам і здібностям своїх учнів для досягнення найкращих результатів (Ван Сяоган, 2023).

Серед універсальних етапів аналітичної діяльності виділяють такі: аналіз ситуації; проєктування результатів; аналіз необхідних для досягнення наміченого результату і наявних ресурсів; конструювання та реалізація запланованого; оцінка результативності дій; формулювання нових завдань (Захарова, Філіпова, Задорожний, Тарасенко, 2025; Масліч, 2019; Петренко, 2014).

У докторському дослідженні Л.Петренко інформаційно-аналітична діяльність керівника ПТНЗ представлена як чотириетапний алгоритм, що охоплює мотиваційно-цільовий, організаційно-виконавчий, результативно-продуктивний і рефлексивний етапи. На мотиваційно-цільовому етапі активізуються управлінські вміння, зокрема: формулювання інформаційних запитів, виявлення потреб в інформаційних ресурсах, пошук і сприйняття даних, організація інформаційного середовища та розбудова інформаційної системи закладу. Організаційно-виконавчий етап передбачає розвиток умінь пошуку, збору й обробки інформації: орієнтація в інформаційних потоках, створення баз даних, аналітико-синтетична обробка, прогнозування,

використання ІКТ і застосування методик інтерпретації. На результативно-продуктивному етапі реалізуються вміння фіксації та змістової трансформації інформації: формалізація даних, проєктування рішень, побудова знаннєвих структур, створення нової інформації для практичного використання. Рефлексивний етап спрямований на самооцінювання й удосконалення інформаційно-аналітичної діяльності. До нього належать: критичне осмислення процесу, адаптація до нових умов, формування критеріїв відбору цінної інформації, а також алгоритмізація прийняття рішень на основі аналізу (Петренко, 2014).

Для керівників закладів освіти розроблено повноцінний цикл педагогічного аналізу, що охоплює послідовну систему дій, які забезпечують ефективність прийняття рішень на основі зібраної та осмисленої інформації. Першим етапом виступає конкретизація управлінської мети, що задає вектор усього аналітичного процесу й визначає, які саме аспекти освітньої діяльності потребують уваги, і формує зміст подальшої діагностики. Наступний крок – вибір об'єктів аналізу, тобто тих педагогічних явищ, процесів чи суб'єктів, спостереження за якими дозволить отримати репрезентативну картину стану справ у закладі освіти. Далі формується зміст аналітичної діяльності, а саме визначаються критерії, показники, методи збору даних, що відповідають поставленій меті та специфіці обраних об'єктів. Ключовим етапом є розроблення програми спостереження та аналізу, що включає логіку, послідовність і методику збору емпіричних даних та забезпечує системність і обґрунтованість підходів до вивчення педагогічної реальності. Складання графіку відвідувань об'єктів аналізу є технічною, але необхідною частиною аналітичної роботи, що гарантує ритмічність, контрольованість і узгодженість усіх дій в управлінському процесі. Завершальним етапом є прийняття управлінського рішення на основі зібраних, проаналізованих й узагальнених даних. Це рішення має бути цілеспрямованим, аргументованим та орієнтованим на оптимізацію

педагогічного процесу або вирішення виявлених проблем (Бондар, 2006; Крутій, 2007).

Функціонал будь-якої діяльності здебільшого характеризують через уміння. Уміння як категорія психолого-педагогічного дискурсу інтерпретується науковцями через призму дії, знання та адаптивності, що вказує на його міждисциплінарну природу. Так, уміння визначається як усвідомлена здатність людини застосовувати набуті знання у конкретній діяльності (Мацко, Прищак, & Годлевська, 2009: 161). Це визначення акцентує на когнітивному складнику, оскільки вміння розглядається передусім як інтелектуальна здатність, що передбачає активне й цілеспрямоване використання знань, тобто не як автоматизована дія, а як усвідомлений і контрольований процес.

Автором Українського педагогічного словника С.Гончаренком дещо розширюється це бачення, визначаючи вміння як здатність належним чином виконувати певні дії на основі раніше засвоєних знань і навичок. Це тлумачення вводить додатковий елемент, а саме доцільність виконання, що передбачає знання як діяти та усвідомлення, чому саме так. Важливим є також акцент на взаємозв'язку вмінь з навичками як елементами діяльності, що до певної міри автоматизовані (Гончаренко, 1997: 338).

Доволі розповсюдженим є і трактування вміння як засвоєного способу дії, що забезпечується комплексом знань і навичок, і формується через вправляння (Шапар, 2007: 554). Це визначення додає кілька сутнісних характеристик, а саме:

- сформованість уміння пов'язується з досвідом, що набувається через багаторазове повторення дії;
- підкреслюється адаптивна функція вміння, тобто здатність діяти ефективно в знайомих та у змінних, нових умовах.

Ці три підходи демонструють еволюцію поняття «уміння»: від когнітивного уявлення (знання, що реалізується в дії), до операційно-практичного (здатність діяти результативно), і далі – до системної інтеграції

знань, навичок і досвіду, яка дає змогу функціонувати в умовах невизначеності.

Поділяючи позицію Н.Белявіної, уміння можна розглядати як інтегровану характеристику суб'єкта діяльності, що відображає його здатність здійснювати цілеспрямовані дії на основі засвоєних знань та їх доцільного застосування в конкретних ситуаціях. На відміну від простого відтворення інформації, уміння передбачає активну інтелектуальну й операційну взаємодію з наявними знаннями, тобто перетворення їх у дієвий інструмент розв'язання практичних або професійних завдань (Белявіна, 2019: 22).

Згідно з цим підходом, уміння є продуктом навчання та його критерієм, адже саме через здатність діяти відповідно до певної мети, з урахуванням умов і ресурсів ситуації, виявляється рівень сформованості фахової компетентності. Практична діяльність у цьому випадку слугує не просто середовищем застосування знань, а середовищем їх осмислення, перевірки та вдосконалення, а отже вміння постають як динамічна, гнучка система дій, що забезпечує перехід від знання до дії. Вони інтегрують когнітивний (знаннєвий), мотиваційний (ціннісно-смісловий) та операційний (дієвий) складники, що робить їх ключовим чинником ефективності професійної та освітньої діяльності.

Отже, уміння можна трактувати як усвідомлену, практично спрямовану і гнучку здатність особистості до ефективної дії, що формується в процесі навчання, набуття досвіду та саморефлексії. Така інтерпретація дозволяє вбудувати поняття «уміння» у ширший контекст компетентнісного підходу, де воно виконує роль операційної основи для реалізації знань і цінностей у практичній діяльності.

У цьому контексті аналітичні вміння виступають як родові поняття стосовно загального (видового) – «умінь» загалом, поділяючи з ними основні властивості: свідомість, цілеспрямованість, зв'язок із практикою й опертя на знання. Водночас вони мають свою специфіку, зумовлену характером

аналітичної діяльності, що передбачає опрацювання інформації з метою її розуміння, інтерпретації, критичного осмислення та застосування у процесі прийняття рішень.

Як родова форма, аналітичні вміння вирізняються операційною спрямованістю на інтелектуальні дії, такі як спостереження, порівняння, класифікація, виявлення закономірностей, логічне узагальнення, побудова висновків. Вони передбачають здатність розпізнавати інформацію, структурувати її, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, критично оцінювати достовірність джерел, прогнозувати наслідки.

Аналітичні вміння педагога виявляються у здатності глибоко досліджувати педагогічні явища, виявляти закономірності їх розвитку, а також усвідомлювати значущість кожного окремого елемента в загальній структурі освітнього процесу та його взаємозв'язок з іншими складовими. Це забезпечує цілісне розуміння педагогічної реальності й створює основу для обґрунтованих рішень у фаховій діяльності (Котова, 2015).

В.Ревенчук, аналізуючи проблему формування у здобувачів освіти музично-аналітичних умінь, указує на необхідність «аналітичного підходу до вивчення музичних творів». На переконання авторки, музично-аналітичні вміння становлять суттєвий компонент професійної компетентності майбутнього вчителя музики, оскільки є необхідною умовою для глибокого осмислення музичних явищ, що включає технічний розбір та інтерпретацію смислової структури твору. Завдяки таким умінням педагог-музикант здатен виявляти систему художніх образів, розкривати авторську концепцію та оригінальність композиційного задуму. Особливо актуальною ця аналітична складова є у процесі роботи в класі фортепіано, де викладач повинен і навчити відтворювати текст твору, і сприяти глибокому розумінню його емоційно-змістового наповнення. Уміння аналізувати музичні твори дозволяє сформувати в учнів естетичне сприйняття, розвивати інтерпретаційне мислення й підвищувати якість фахової підготовки (Ревенчук, 2017: 132).

І.Гринчук справедливо підкреслює, що аналітична складова є необхідною для всіх учасників музичної комунікації – від композитора й інтерпретатора до теоретика, критика й учителя. Саме завдяки аналітичному сприйняттю музичний зміст набуває вербального втілення, що дозволяє його осмислювати та передавати через педагогічну діяльність. Аналітичні здібності посідають важливе місце у структурі музичного мислення, адже саме через них забезпечується розуміння, інтерпретація й усвідомлене переживання музики. У процесі формування музично-аналітичних умінь майбутніх учителів музики, ці здібності виступають інтелектуальним інструментом і каналом комунікації між автором, виконавцем, слухачем і педагогом. Відтак дослідниця здійснює обґрунтований висновок про те, що музично-аналітичні вміння виступають важливою основою для особистого розуміння музики, для професійної реалізації педагога, який має здатність до аналізу, рефлексії та смислового переосмислення художніх явищ у музичній освіті (Гринчук, 1997: 3).

У своєму дослідженні О.Кайдановська розглядає художньо-аналітичні вміння як інтелектуальні утворення, що відображають набутий людиною художньо-естетичний досвід і створюють можливість для його багаторазового застосування в нових творчих і пізнавальних ситуаціях. Такі вміння формуються як результат цілісного естетичного сприймання й осмислення мистецтва і мають чітко виражену когнітивну й ціннісну спрямованість. У структурі художньо-аналітичних умінь дослідниця виокремлює низку важливих складників. Зокрема, йдеться про сформованість художньо-естетичних суджень, що дозволяють інтерпретувати мистецькі явища на основі критичних оцінок і суб'єктивно забарвлених емоційно-інтелектуальних рефлексій. Важливу роль відіграє також володіння базовими мистецтвознавчими поняттями, необхідними для осмислення специфіки художніх творів у межах різних видів мистецтва. Не менш значущими, як небезпідставно зазначає науковиця, є знання про види, компоненти й структуру художнього аналізу, що забезпечують методичну й логічну

цілісність аналітичної діяльності. Крім того, художньо-аналітичні вміння включають здатність до творчого мислення, уміння вести художньо-критичну вербальну діяльність, здійснювати логічні операції порівняння, узагальнення, аналогії. Доповнюють цю систему навички формулювання оцінних суджень і здійснення самооцінки, що має особливе значення у формуванні рефлексивної позиції щодо власної мистецької практики (Кайдановська, 2009: 55). Близький підхід демонструє і Чи Синьюй, занурившись у дослідження художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва.

У дослідженні Чи Синьюй художньо-аналітичні вміння майбутніх учителів музичного мистецтва розглядаються як складна багатовимірна характеристика, що виконує функціональну роль у педагогічній та виконавській діяльності, забезпечують здатність творчо втілювати образ музичного твору через глибоке осмислення драматургії його розгортання, яка аналізується з різних позицій (зорової, слухової (перцептивної), текстової, виконавської та художньо-образної). Такий підхід, як доводить автор, дозволяє досягти переконливої інтерпретації, що вирізняється виразною тембровістю, інтонаційною точністю та цілісною композиційною побудовою, стає можливим завдяки поєднанню різних аналітичних прийомів і рефлексії, спрямованої на усвідомлення як власного виконавського потенціалу, так і особливостей інструменту. Структура художньо-аналітичних умінь подається в аналізованому дослідженні як система з трьох взаємопов'язаних компонентів, що згруповані відповідно до їх функціонального призначення. У ній теоретико-семантичний компонент охоплює вміння виявляти смислові одиниці музичного тексту, визначати їх значення в контексті твору, а також аналізувати співвідношення між музичними символами, знаками і змістовим наповненням, які слугують носіями смислу. Методико-рефлексійний компонент включає здатність інтерпретувати виконавські завдання з орієнтацією на їхнє педагогічне застосування, а також формувати критерії самооцінювання виконавської діяльності через використання аналітичних

інструментів, що сприяють розвитку методичної рефлексії. Художньо-інтерпретаційний компонент охоплює вміння аналізувати шлях розкриття художнього образу в процесі інтерпретації твору, а також виявляти критичне ставлення до власного виконавського прочитання, спираючись на сформовані професійні компетентності, зокрема у сфері жанрово-стильової та художньо-образної інтерпретації та виконує інтерпретаційно-художню функцію, спрямовану на усвідомлене й естетично обґрунтоване відтворення змісту музичного твору (Чи Синьйой, 2025: 86–87).

Автор зауважує, що художньо-аналітичні вміння є результатом складного інтегративного процесу, у якому поєднуються теоретичні знання, практичні навички й особистий художній досвід. Вони не просто акумулюють ці складники, а трансформують їх у здатність до глибокого осмислення мистецтва в дії у процесі інтерпретації, викладання, дослідження чи рефлексії. Науковець доводить, що попри уявну суперечність між художнім й аналітичним мисленням, саме їх поєднання створює унікальні умови для формування багатовимірного бачення мистецьких явищ. Здатність до аналізу створює можливість розкласти складне на зрозумілі елементи, тоді як художнє мислення дозволяє відчувати цілісність, смисл і естетику. У результаті формується не просто механічне розуміння, а глибока інтерпретаційна чутливість до художнього образу. Важливим у контексті започаткованого дослідження є висновок науковця про те, що художньо-аналітичні вміння надають змогу розглядати мистецтво як об'єкт емоційного переживання, як складну семіотичну систему, у якій кожен елемент виступає як носій смислу. Такий підхід відкриває нові горизонти для творчого самовираження, критичного осмислення культурних кодів і рефлексії над мистецьким впливом у контексті суспільства, сприяє формуванню чутливого й мислячого сприйняття мистецтва, здатності виявити приховані смисли, інтерпретувати символи й побачити зв'язки між мистецтвом і соціокультурною реальністю (Чи Синьйой, 2025: 52–53).

Відтак, художньо-аналітичні вміння поєднують знання, інтелектуальні навички, емоційно-естетичну чутливість і здатність до критичної інтерпретації, що в сукупності забезпечує глибоке розуміння мистецтва та його свідоме застосування в освітній і виконавській діяльності.

Інформаційно-аналітичні вміння в контексті педагогічної діяльності Є.Карпенко трактує як складне інтелектуальне утворення, що формується в процесі професійного становлення особистості. Його сутність полягає в здатності педагога цілеспрямовано шукати, критично осмислювати, структуровано аналізувати та доцільно використовувати інформацію відповідно до конкретних завдань професійно-педагогічної діяльності (Карпенко, 2017).

Урахування специфіки професійно-педагогічної діяльності, що передбачає розв'язання складних спеціалізованих завдань і практичних проблем, дозволило розглядати аналітичні вміння слід як інтегрований інтелектуально-практичний ресурс, що забезпечує ефективність педагогічної діяльності. Ці вміння охоплюють здатність до глибокого структурного аналізу педагогічних явищ через їх розкладання на мотиви, причини, стимули, умови, форми, засоби тощо. Водночас важливою є здатність виокремити ці елементи, зрозуміти їх значущість у загальній структурі явища, а також виявити характер і логіку їхньої взаємодії. Аналітичні вміння включають також здатність виявляти сутнісні положення, логіку, висновки та закономірності, що закладені в педагогічній теорії та співвідносяться з конкретним досвідом; здатність не просто фіксувати педагогічне явище, а інтерпретувати його глибинний зміст і педагогічний потенціал. Не менш важливою є здатність точно визначати головне педагогічне завдання або проблему, яка потребує розв'язання, що вимагає розвиненого проблемно-орієнтованого мислення. Завершує цей аналітичний цикл вміння проєктувати шляхи розв'язання виявлених проблем, обґрунтовуючи вибір оптимальних стратегій на основі осмисленого аналізу ситуації (Кайдалова, Щокіна, Вахрушева, 2009: 11). У своїй сукупності аналітичні вміння формують

когнітивну основу професійної самостійності педагога, адже саме вони дозволяють діяти не за інструкцією, а свідомо, критично і творчо, з урахуванням контексту, цінностей та очікуваних результатів освітньої взаємодії.

Відтак, аналітичні вміння – це інтегрований комплекс дій, спрямованих на осмислене оперування інформацією, що є необхідним для рефлексивної, управлінської, дослідницької або педагогічної діяльності. Саме вони забезпечують здатність особистості мислити системно, приймати обґрунтовані рішення й адаптуватися до складних і динамічних умов професійного середовища.

Функціонал аналітичної діяльності педагога охоплює: збирання, оцінку, аналіз, пояснення фактів і явищ педагогічної дійсності; структурування професійно значущої інформації; виявлення наявних в освітньому процесі суперечностей, їх усвідомлення та осмислення; проєктування освітнього процесу; рефлексію та саморефлексію, що забезпечує свідомий контроль власних умовиводів і запобігає зокрема виникненню логічних помилок як результату упередженого (суб'єктивного) сприйняття довколишньої дійсності.

Означений функціонал аналітичної діяльності педагога забезпечують такі аналітичні вміння (їх формування проходить шлях від інтуїтивного застосування до усвідомленого самостійного, творчого здійснення), як-от: правильно (адекватно) діагностувати педагогічне явище (процес, феномен, ситуацію), використовуючи логічні методи й абстрагування; розкладати педагогічні явища на складники (причини, умови, мотиви, стимули, форми прояву, засоби тощо); осмислювати кожний складник у зв'язку і взаємозалежності з цілим, будуючи «логічні зв'язки в системі зібраної інформації» (Штика, 2019: 212); знаходити в педагогічній теорії дані (закони, закономірності, принципи, правила тощо), що конгруентні логіці аналізованого явища; виокремлювати основну (суттєву, значущу) педагогічну проблему та визначати способи її оптимального вирішення з

урахуванням об'єктивних і суб'єктивних чинників, можливих ризиків і вірогідних наслідків, можливостей оперативного і продуктивного забезпечення її розв'язання; оцінювати, узагальнювати й інтерпретувати набуті результати (Іщенко, 2017).

Потребі переорієнтації сучасної освіти на розвиток здатності діяти, а не лише знати повною мірою відповідає компетентнісна парадигма (Н.Бібік, А.Богущ, Ву Мінлі, О.Дубасенюк, Д.Керби, Н.Кічук, І.Княжева, Д.Коллаган, Т.Койчева, В.Кремень, Лін Чжаому, В.Луговий, О.Овчарук, Дж.Равен, А.Растригіна, С.Сисоєва, П.Фрейре, Л.Хоружа, А.Шелтен, В.Черкасов та ін.), яка трансформує саму суть педагогічної взаємодії, зміщуючи акценти з передання й засвоєння готових знань на розвиток гнучкого аналітичного мислення, самостійного прийняття рішень, здатності до рефлексії та ефективного функціонування в умовах непередбачуваних ситуацій. А отже її ключовим трансформаційним механізмом є зміна освітньої стратегії: від моделі накопичення знань до розвитку самодіяльної особистості. Така стратегія запускає глибинні процеси саморозвитку, самовиховання, самоздійснення, забезпечуючи формування здатності до життєвої й професійної самореалізації. Мова йде і про формування професійних умінь, і про опанування мистецтва виконання «життєвих і соціальних ролей» (Цаповська, 2020: 127), уміння бути вчителем, лідером, громадянином, партнером, тобто особистістю, здатною відповідати на запити середовища і творити його. Таку практико-прагматичну та соціально-гуманістичну спрямованість окреслює й В.Луговий. Учений указує на те, що вона, орієнтує освіту на реальне життя, міжособистісну комунікацію, здатність до взаємодії та самореалізації в соціумі. Освіта перестає бути виключно академічним простором і стає інструментом адаптації до змін, самопізнання і побудови особистої та професійної траєкторії (Луговий, 2009).

Другим важливим вектором компетентнісної парадигми виступає гармонізація суспільного запиту і внутрішніх потреб особистості, оскільки компетентнісна освіта сприяє узгодженню вимог соціуму щодо підготовки

фахівця з його індивідуальними прагненнями, інтересами, життєвими планами та ціннісними орієнтаціями. Освітній процес, побудований на засадах такої взаємодії, стає простором навчання та осмисленого становлення особистості. Ця парадигма також спрямовує освітній процес на реалізацію таких завдань, як: розвиток індивідуальності здобувачів освіти, сприяння (за М.Хайдеггером) їхньої «зустрічі зі своєю сутністю», соціалізацію, самоактуалізацію, самодетермінацію, самовизначення, формування вміння навчатися, аналізувати, активно ефективно та креативно діяти на основі усвідомлених знань (Княжева, 2022).

Ключовими поняттями для компетентнісної парадигми як сучасного концептуального орієнтиру є «компетенція» і «компетентність». Попри відсутність у науці єдиного підходу щодо їх визначення, аналіз наявної джерельної бази дозволив розуміти компетенцію як об'єктивно задану соціальну норму щодо необхідних особистості навчальних досягнень (знань, умінь, навичок, якостей, здатностей, способів трансформаційної діяльності), потрібних їй для здійснення якісної продуктивної діяльності (Богущ, 2009; Сисоєва, 2015).

У Енциклопедії освіти (Кремень, 2008: 409) подано чітке й концептуально виважене розмежування понять «компетенція» та «компетентність», що є надзвичайно важливим у сучасному освітньому дискурсі. Зокрема, «компетентність» визначається як результат оволодіння певними «компетенціями». На відміну від компетенції, компетентність трактується як особистісно забарвлене утворення, наголошуючи на її антропологічному вимірі.

Отже, результатом оволодіння компетенцією є компетентність, що постає як результуюча категорія освітнього процесу; суб'єктивний процесуальний феномен, який включає і ставлення особистості до компетенцій, якими вона оволодіває, і сформовану здатність на основі опанованих знань, сформованих особистісних якостей, здатностей, умінь, набутого практичного досвіду («образ поведінки»), виконувати функціональні

обов'язки, вирішувати конкретні практичні завдання та/або проблемні ситуації різної складності, що вимагає виконання того чи того виду професійної діяльності (Березюк, 2015: 199; Ван Сяоган, 2022; Койчева, Ву Мінлі, 2022; Лунячек, 2020; Рудніцька, 2016 та ін.).

Компетентність визначається як:

- якість особистості, «результат набуття компетенцій», особистісна характеристика, «ставлення до предмета діяльності» (Кремень, 2008: 409);
- поінформованість, наявність знань і досвіду, що дозволяє ефективно розв'язувати фахові проблеми (Пустовіт, Скопненко, Сюта, Цимбалюк, 2000);
- сукупність знань, навичок, ставлень», що зумовлюють успішність виконання професійної діяльності (Parry, 1996: 50);
- «високий рівень умілості», певний підсумок саморозвитку, вияв здібностей людини, «самоздатність до кваліфікованої дії» (Овчарук, 2004: 17);
- інтегрована особистісна властивість, сформованість якої дозволяє використовувати привласнені знання, уміння і навички «адекватно різним життєвим ситуаціям як наявним, так і очікуваним» (Степаненко, 2006: 3);
- комбінація ЗУНів, «способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначають здатність особистості соціалізуватися та проводити подальшу професійну діяльність» (Черкасов, 2025: 1831).

«Мотивованими здатностями», що «співвідносяться з цінностями» вважає компетентності Дж.Равен. Учений вказує на складну структуру компетентностей, що включає компоненти як когнітивної, так і емоційної сфер, зауважуючи про те, що зазначені компоненти є взаємозамінними у певних контекстах «у якості складників ефективної поведінки» (Raven, Stephenson, 2001: 253–258).

У Законі України «Про вищу освіту» (2014) компетентність трактується як здатність успішно учитися, соціалізуватися, здійснювати фахову

діяльність, яка виникає на основі «динамічної комбінації» ЗУНів, «способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей».

У своєму дослідженні будемо послуговуватися тлумаченням поняття «компетентність», запропонованому в Концепції НУШ компетентність визначається як «динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» (Концепція Нова української школа).

Професійна компетентність у сучасному науковому просторі визначається як:

- інтегративна характеристика, що поєднує ділові та особистісні якості фахівця і відображає рівень його знань, умінь і професійного досвіду, необхідних для досягнення цілей у певній сфері діяльності, а й морально-ціннісну позицію, якої він дотримується у процесі виконання професійних обов'язків (Кремень, 2008: 722).

- цілісна система знань, умінь і навичок, що забезпечує ефективне виконання професійних функцій, а також включає здатність до аналітичного мислення, критичного опрацювання інформації, її цільового використання у практичному контексті та передбачення можливих наслідків власної професійної діяльності (Гончаренко, Зязюн, Ничкало, Дубинчук, 2000: 78);

- система теоретичної і практичної готовності людини до успішної самореалізації у професійній діяльності, що реалізується через «парадигму професійно значущих знань, умінь, якостей, здібностей», нахилів і набутих практичних дій, що разом формують підґрунтя для усвідомленої, цілеспрямованої та результативної участі фахівця в обраній сфері (Чемерис, 2008: 9);

- особистісне інтегральне утворення, що охоплює систему діалектично взаємопов'язаних складників: глибокі теоретичні знання, сформовані практичні вміння та навички, соціально значущі особистісні якості, а також життєвий і професійний досвід. У своїй єдності ці складники забезпечують

здатність фахівця діяти результативно, усвідомлено й відповідально у професійній сфері, адаптуючись до змін і досягаючи високої ефективності у виконанні професійних завдань (Онаць, 2006);

- складне, інтегроване утворення психологічного, професійного та суб'єктного характеру, яке формується в процесі опанування професійної освіти, розкривається, активізується й поступово вдосконалюється в умовах реальної професійної практики; істотно зумовлюється рівнем теоретичної обізнаності, практичної підготовленості та психологічної готовності індивіда до її здійснення. де важливу роль відіграють професійно значущі якості, індивідуально-психічні характеристики, ступінь суб'єктності, а також усвідомлення цілей, цінностей, змісту, результатів та особливостей відповідної діяльності (Савченко, Ягупов, 2015: 62);

- система «особистісних можливостей» фахівця, що надають йому змогу конструктивно виконувати необхідні в рамках професійної компетенції функції (Дасюк, 2007: 140);

- єдність ЗУНів, здібностей, а також сформованої внутрішньої настанови діяти впевнено та результативно в умовах складності й невизначеності, ставлення до професії як до провідної особистісної цінності; здатність ухвалювати обґрунтовані рішення в ситуаціях професійної непередбачуваності (Овчарук, 2004).

Отже, у сучасному науковому дискурсі українські дослідники переважно трактують професійну компетентність як інтегративне особистісне утворення, що формується у здобувача професії або вже дієвого фахівця впродовж професійної підготовки та/або практичної діяльності. Вона не зводиться виключно до наявності знань і умінь, а є результатом конкретизації та систематизації теоретичних знань, практичного досвіду, життєвих уявлень і професійного становлення, що виявляються у конкретній діяльності в умовах реального професійного середовища.

Професійна компетентність розглядається як динамічна, багаторівнева структура, у якій знання, уміння й навички становлять лише базис. Її

ключовими змістовими характеристиками виступають також ціннісні орієнтири, мотиваційні настанови, моральні й етичні переконання, особистісні якості, індивідуальні властивості та здатність до усвідомленої рефлексії над власною діяльністю. Це дозволяє говорити про компетентність як про цілісне вираження професійного «Я» особистості, її внутрішню готовність і здатність діяти продуктивно, відповідально й креативно в межах професійного контексту.

Доведено, що професійна компетентність (і будь-який її вид) має три рівні вияву: теоретичний (зумовлює виокремлення в структурі когнітивного компоненту); практичний (націлює на виділення діяльнісно-поведінкового компоненту); особистісний (актуалізує наявність мотиваційного і ціннісно-сенсового компонентів) (Овчарук, 2004).

У «Професійному стандарті вчителя закладу загальної середньої освіти» (2020) визначено низку професійних компетентностей, склад яких збережено і в чинному стандарті (2024) серед яких: «мовно-комунікативна, предметно-методична, інформаційно-цифрова, психологічна, емоційно-етична, педагогічне партнерство, інклюзивна, здоров'язбережувальна, проєктувальна, прогностична, організаційна, оцінювально-аналітична, інноваційна, рефлексивна, здатність до навчання впродовж життя» (Лютко, Зиль, 2022: 10). Зазначимо, що в чинному документі (2024) відповідно до професійних кваліфікацій подано розподіл трудових функцій і компетентностей.

Зазначимо, що склад компетентностей в освіті є динамічним і постійно змінюваним. Про це наголошують й автори методичних рекомендацій застосування чинного професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти», вказуючи, що опис професійних компетентностей учителя, поданий відповідно до кваліфікаційних категорій педагогічних працівників, має орієнтовний характер і не претендує на універсальність (Балуба, Венгловська, Новик, Стягунова, 2024: 27).

Для нашого дослідження представляє особливий інтерес запропонований Л.Масол склад компетентностей як результатів мистецької освіти. Учена класифікує їх за трьома основними групами: «особистісні (загальнокультурні, а саме: ціннісно-орієнтаційні, художньо-світоглядні, етнокультурні, полікультурні, культурно-дозвіллеві); функційні (предметні/мистецькі, а саме: музичні, образотворчі, театральні, хореографічні тощо); міжпредметні (естетичні та гуманітарні); метапредметні (інформаційно-пізнавальні, саморегулятивні, креативні); соціальні (художньо-комунікативні та соціально-практичні)» (Масол, 2010: 14). Також серед професійних компетентностей учителя музичного мистецтва виділяють такі: «комунікативна, художньо-емпатійна, просвітницько-організаційна, універсально-пізнавальна, духовно-орієнтаційна, аналітико-перцептивна, технологічно-корекційна, арт-коригувальна, креативно-діяльнісна, художньо-рефлексивна, фасилітаційна, дослідницька, мистецька, сугестивно-орієнтувальна» (Горбенко, 2024: 38–39).

Отже можемо констатувати, що саме компетентнісна модель вищої музично-педагогічної освіти відповідає сучасним запитам системи загальної середньої освіти щодо компетентного вчителя зі стійкою позитивною мотивацією до музично-педагогічної педагогічної діяльності, широкою ерудицією, педагогічною інтуїцією, розвиненим інтелектом, аналітичними здібностями, знаннями й уміннями в галузі музичного мистецтва та педагогіки, високим рівнем загальної і професійно-педагогічної культури, що дозволить йому повною мірою реалізувати величезний виховний і розвивальний потенціал музичного мистецтва.

Важко переоцінити той факт, що реалізація компетентнісної моделі вищої музично-педагогічної освіти фактично представляє собою умовну угоду й обов'язкове урахування розробниками освітньо-професійних програм ЗВО, які здійснюють підготовку з галузі знань 01 – Освіта/Педагогіка за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво)

вимог і побажань роботодавців щодо таких важливих її складників, як цілі, очікувані результати освоєння здобувачами освіти зазначеної програми тощо. Вкажемо на наявне зміщення акцентів у професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва з підготовки до здійснення музично-виконавської діяльності на музично-педагогічну і культурно-просвітницьку.

Отже, сучасні соціально-економічні умови вимагають від педагога наявність сформованої здатності вільно й активно мислити, планувати й аналізувати освітній процес, самостійно генерувати та втілювати нові ідеї та технології навчання та виховання, вміти приймати рішення, пов'язані з реалізацією педагогічних завдань. Формування зазначених здібностей забезпечується завдяки аналітичній компетентності.

Відтак, однією із ключових професійних компетентностей, необхідних майбутньому педагогу, є аналітична компетентність, що виступає видовою щодо оцінювально-аналітичної. Її виокремлення пов'язано з усвідомленням ролі та значення для педагога здійснення аналітичної діяльності, що в широкому філософському сенсі розглядається як процес і важливий інструмент наукового пізнання об'єктивної реальності, що існує за законами діалектики і формальної логіки, здійснюється шляхом використання логічних операцій мислення, зокрема аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення та класифікації. У межах цих операцій об'єкти, явища чи поняття розглядаються як у їхній цілісності, так і через призму окремих та спільних ознак, що дозволяє встановити внутрішні взаємозв'язки між ними, виявити структурні характеристики, виявити закономірності їх функціонування й розвитку (Шевченко, 2007). Такий підхід забезпечує глибше розуміння сутності предмета пізнання, сприяє формуванню здатності до аналітичного узагальнення, що є ключовою для професійного мислення педагога.

Аналітичну компетентність розглядають як комплекс інтелектуально-логічної та інтелектуально-евристичної складових професійної, зокрема й аналітичної, діяльності. Її тлумачать як інтегральну властивість особистості, що характеризує її прагнення та здатність здійснювати аналітичну діяльність.

Досліджуючи аналітичну компетентність майбутніх фахівців з економіки, Ю.Штика характеризує її як динамічне інтегративне особистісне утворення, що характеризує здатність застосовувати набути особистістю знання, уміння, якості задля отримання «якісно нового знання для оперативного і продуктивного забезпечення процесу ухвалення рішень у професійній діяльності» (Штика, 2019: 213).

Щодо фахівців медичної сфери, то аналітична компетентність трактується як сформоване вміння критично осмислювати інформацію: аналізувати її зміст, логічно структурувати, інтерпретувати у професійному контексті та ефективно застосовувати на практиці, вільне володіння сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями для цілеспрямованого пошуку актуальних даних, що необхідні для забезпечення якісної професійної комунікації, прийняття рішень та реалізації клінічних або наукових завдань (Маруш, 2024: 70).

Аналізуючи значення аналітичної компетентності для майбутніх фахівців, Н.Задорожна небезпідставно акцентує, що вона відіграє ключову роль у здатності до теоретичного мислення, встановлення причинно-наслідкових зв'язків між явищами, лежить в основі загальних здібностей і є необхідною для успішного опанування людиною різних видів діяльності (Задорожна, 2014: 104).

В українському науковому дискурсі наявні дослідження, присвячені інформаційно-аналітичній компетентності (М.Агапова, В.Бабкін, О.Бескровний, Н.Гайсинюк, Н.Зінчук, Н.Лобач, Л.Максимчук, С.Масліч, Л.Петренко, І.Савченко та ін.). Засадничим для них є визначення зазначеного феномену, запропоноване професором В.Ягуповим щодо керівників освітніх закладів. Учений розкриває її зміст через єдність таких складників, як-от: ціннісне і водночас критичне ставлення суб'єкта до інформації; набуті знання, уміння, навички, досвід щодо «оцінювання, використання, збереження, аналізу, оформлення та передання інформації», здатності та професійно важливі якості, що дозволяють за допомогою привласнених

особистістю різноманітних засобів, методів і форм успішно здійснювати інформаційно-аналітичну діяльність (Ягупов, 2012: 77–78), наповнення якої зумовлено специфікою професійних функцій фахівця.

Інформаційно-аналітична компетентність, за концепцією Ю.Сурміна, розглядається як комплексна особистісна характеристика, що поєднує в собі знання, досвід, мотивацію і практичні вміння, сформовані в процесі навчання та соціалізації. Вона виявляється у здатності й готовності людини ефективно здійснювати інформаційно-аналітичну діяльність у межах певної професійної сфери; є інтегрованою здатністю діяти самостійно й результативно, приймаючи обґрунтовані рішення на основі аналізу інформації та критичного осмислення реальності (Сурмін, 2002: 38).

У рамках дослідження С.Марченкова, інформаційно-аналітична компетентність майбутніх офіцерів розглядається як інтегрована професійно-діяльнісна характеристика, що поєднує систему спеціалізованих знань, практичних умінь, навичок і професійно значущих особистісних якостей, що формується у сфері роботи з інформацією та аналізу і слугує підґрунтям для ефективного виконання посадових обов'язків, пов'язаних з інформаційно-аналітичною діяльністю в умовах військової служби. Її формування трактується як цілісний і динамічний процес, що відбувається в контексті фахової підготовки. Йдеться про послідовне оволодіння системою ЗУНів і професійно значущих характеристик, які забезпечують готовність фахівців до ефективної інформаційно-аналітичної діяльності та здатність до усвідомленої професійної самопрезентації (Марченков, 2021: 79).

Натомість Ю.Мельничук уводить до наукового обігу поняття «проєктно-аналітична компетентність» і щодо майбутніх офіцерів-прикордонників трактує її сукупність інтегрованих характеристик, що відображають особистісні та професійні якості фахівця прикордонної служби. Вона розглядається як невід'ємна складова професійної компетентності та ґрунтується на володінні спеціальними знаннями, вміннями та здатністю до аналізу й проєктування результатів власної

професійної підготовки та охоплює проєктно-аналітичні ЗУНи, професійно важливі якості, особистий і професійний досвід у сфері аналітичної й проєктної діяльності. Ключовими елементами цієї компетентності є здатність до глибокої аналітичної обробки інформації, наявність розвиненої рефлексії та мотивація до створення проєктів, спрямованих на вирішення актуальних професійних завдань (Мельничук, 2018: 359).

Н.Лобач інформаційно-аналітичну компетентність майбутніх лікарів розглядає як складову їхньої професійної компетентності, що репрезентує інтегровану готовність і здатність здобувачів освіти ефективно застосовувати набуті знання, уміння та навички в поєднанні з особистісними якостями. Це виявляється у вмінні працювати з інформацією в різних формах і форматах (традиційних та електронних), здійснювати її аналітико-синтетичну обробку з метою отримання нового, осмисленого знання, необхідного для ухвалення виважених і відповідальних рішень у професійній та суміжних сферах діяльності (Лобач, 2015: 74).

Досліджуючи специфіку інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх фахівців туристичної сфери, С.Масліч трактує її інтегративну особистісну характеристику, що формує інтелектуально-професійний фундамент їхньої діяльності; цілісну систему, у якій структуровано й взаємопов'язано низку складників: когнітивні ресурси (знання, способи мислення), ціннісно-мотиваційні орієнтири (погляди, установки, професійні цінності), а також функціональні уміння й практичні навички, критично важливі для того, щоб майбутній фахівець був здатен впевнено орієнтуватися в інформаційному просторі, здійснювати цілеспрямований пошук актуальних даних, критично їх аналізувати, синтезувати й адаптувати до потреб клієнтів (Масліч, 2019: 47).

Інформаційно-аналітична компетентність менеджера, за Н.Зінчук, є «декомпозицією» таких важливих складових, як-от: професійна мотивація щодо формування та розвитку цієї компетентності (зокрема мотиви, інтереси, потреби, ціннісні й смислові орієнтації, особистісну спрямованість),

необхідний і достатній рівень ЗУНів, початковий досвід професійної діяльності у відповідній сфері, а також акмеологічні аспекти. Останні охоплюють стійку потребу особистості в саморозвитку, прагнення до самовдосконалення й наявність сформованої рефлексивної діяльності, що сприяє ефективному особистісному моніторингу власного професійного зростання (Зінчук, 2008).

За підходом О.Кутик, інформаційно-аналітична компетентність представляє собою здатність особистості орієнтуватися в інформаційному потоці, працювати з різними видами інформації, знаходити й відбирати потрібні матеріали, класифікувати та узагальнювати їх, критично оцінювати й на основі набутих знань розв'язувати інформаційні завдання, що виникають у процесі інформаційної діяльності (Кутик, 2014).

У докторському дослідженні Л.Петренко інформаційно-аналітична компетентність керівника ПТНЗ постає як складне, багатовимірне утворення, що поєднує в собі системність, багатофакторність та поліфункціональність. Вона не зводиться до суми окремих умінь чи знань, а радше репрезентує цілісну якість, що інтегрує інформаційні, аналітико-синтетичні й комунікаційні компоненти. Йдеться про сформованість у керівника здатності мислити стратегічно, працювати з великим обсягом інформації, здійснювати її критичний аналіз, синтезувати й інтерпретувати дані, а також ефективно комунікувати у складних управлінських ситуаціях. Саме ця компетентність, доводить учена, забезпечує керівнику спроможність своєчасно виявляти проблеми, прогнозувати ризики й знаходити обґрунтовані рішення, адаптовані до специфіки та динаміки функціонування системи професійно-технічної освіти (Петренко, 2014: 58).

Цікавий підхід пропонує М.Агапова, яка, досліджуючи інформаційно-аналітичну компетентність учнів ПТНЗ, розмежовує її інформаційний та аналітичний складники. Щодо аналітичного складника, то вчена наголошує, що вона виступає однією з ключових характеристик професійної діяльності сучасного фахівця, адже охоплює комплекс когнітивних умінь, пов'язаних із

глибоким осмисленням, інтерпретацією та оцінкою інформації. Йдеться не стільки про механічну обробку даних, а насамперед про здатність до критичного аналізу, виокремлення суттєвого, виявлення закономірностей і логічних структур у великому обсязі інформаційних потоків. Особливого значення набуває вміння структурувати наявну інформацію, тобто впорядковувати її у зрозумілі схеми, моделі чи алгоритми, що сприяють ефективному прийняттю рішень. Аналітична компетентність також передбачає оперування сучасними методами, формами та засобами оброблення даних (як традиційними, так і інноваційними, цифровими), що дає змогу оперативно реагувати на реалії, передбачати можливі сценарії розвитку подій, тобто здійснювати якісне прогнозування динаміки виробничих процесів чи будь-яких інших явищ у професійній сфері. Не менш важливою є здатність встановлювати причинно-наслідкові зв'язки як між подіями, так і між різними типами інформації. Саме ця здатність формує підґрунтя для цілісного розуміння складних систем, обґрунтованих висновків і раціональних дій у професійному середовищі (Агапова, 2018: 96).

Таким чином, аналітична складова є не просто інструментом обробки інформації, а інтегральним показником інтелектуальної зрілості, стратегічного мислення та готовності до ефективного функціонування у висококонкурентному й динамічному професійному середовищі.

Сутнісне ядро аналітичної компетентності, що й утворює уявлення про її характерологічні особливості, складають такі прагнення та здатності особистості:

- реалізовувати власний потенціал, який утворюють особистісні якості, досвід, знання й уміння;
- адаптуватися в аналітичній сфері професійної діяльності, усвідомлюючи її як цінність;
- здійснювати аналіз і систематизацію інформації, отриманої із різноманітних (наукових, навчально-методичних тощо) джерел, використовуючи логічні методи;

- приводити розрізнені відомості в логічно обґрунтовану систему залежностей (причинно-наслідкових, логіко-змістових, просторових, часових тощо);
- адекватно оцінювати конкретні явища педагогічної дійсності (як усю сукупність фактів, так і кожний із них окремо), пов'язані з професійною діяльністю, приймати на цій основі виважені рішення щодо їх вирішення (Койчева, Ван Сяоган, 2023).

Здійснена дослідницько-пошукова діяльність уможлиблює трактування феномену «аналітична компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва» як інтегральної особистісно-професійної якості, що поєднує концептуально-мотиваційні, інтелектуально-логічні та діяльнісно-евристичні складники й виявляється у здатності здійснювати цілеспрямований аналіз музичних, педагогічних і культурних явищ, трансформувати результати аналітичної діяльності в методично доцільні форми музичного навчання й виховання, критично оцінювати освітні ситуації та приймати педагогічно виважені рішення; формує основу професійного мислення вчителя, забезпечує єдність знання, дії та творчості в межах музично-педагогічної діяльності й сприяє її ефективності, доцільності та змістовній насиченості.

1.2. Сутність і структура аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва

Прагнення знайти ефективні шляхи вирішення проблеми формування аналітичної компетентності майбутніх педагогів-музикантів зумовило необхідність глибшого теоретичного осмислення самої сутності цього феномену. У ході дослідницького аналізу виявилось, що без чіткого визначення структури аналітичної компетентності неможливо сформувати цілісну педагогічну систему її позитивної трансформації. Саме тому пошук рішень спонукав до поетапного виокремлення ключових складників цього

поняття, його структури, застосовуючи метод морфологічного аналізу. У такий спосіб емпіричні спостереження й теоретичні пошуки взаємно підживлювали один одного, а проблема практичного характеру стала каталізатором концептуального моделювання внутрішньої структури аналітичної компетентності як педагогічної категорії.

Вважаємо важливим наголосити на підтримці позиції Дж.Равена щодо гетерогенного, інтеграційно-кумулятивного характеру компонентів, що складають структуру компетентності (Raven, Stephenson, 2001). Цей підхід має надзвичайно суттєве значення для розуміння природи компетентності як складного і багатовимірного феномену. Зауважимо, що під гетерогенним характером мається на увазі те, що компетентність не є однорідною або одномірною категорією, не зводиться лише до наявності знань або практичних умінь. Навпаки, її структура складається з різних за змістом і функціональним навантаженням складників: когнітивних (знання, уявлення, розуміння), операційно-діяльнісних (уміння, навички, способи діяльності), мотиваційних (інтереси, установки, потреби), емоційно-вольових (саморегуляція, відповідальність, наполегливість) та ціннісно-сміслових (орієнтації, переконання, світогляд). Кожен із цих складників виконує свою унікальну функцію, але водночас усі вони взаємопов'язані й взаємодіють між собою.

Також проаналізуємо, що означає «інтеграційно-кумулятивний характер». Це означає, що складники компетентності не існують ізольовано, а поєднуються в єдину систему, де кожен елемент набуває додаткової цінності через взаємодію з іншими. Інтеграція відображає цілісність компетентності як результату поєднання знань, умінь, особистісних якостей, мотивації та досвіду, а кумулятивність передбачає накопичення та поступове розширення цих складників у процесі навчання, професійного зростання, соціального досвіду. З погляду Дж. Равена, формування і розвиток компетентності не відбувається одночасно, а є поступовим процесом, у якому

здобуті знання й досвід не зникають, а «нашаровуються», формуючи основу для вищих рівнів функціонування.

Важливою є й ідея про взаємозалежність компонентів: жоден із них не може забезпечити сформованість компетентності окремо. Наприклад, знання без здатності їх застосовувати в реальній ситуації не гарантують компетентної поведінки. Так само, наявність умінь без мотиваційного підґрунтя чи усвідомлення цінності діяльності також є недостатньою для ефективного функціонування. Саме в цьому й полягає сутність підходу Дж. Равена – компетентність виникає там, де різномірні компоненти не просто присутні, а працюють як цілісна система.

Отже, концепція Дж. Равена дає змогу подолати спрощене розуміння компетентності як лише «знання плюс уміння». Вона акцентує увагу на необхідності врахування особистісного виміру, досвіду, рефлексії, адаптивності, здатності до самонавчання та саморозвитку, що особливо актуально в контексті сучасної освіти, де в центрі уваги постає формування здатності ефективно діяти в нових, непередбачуваних ситуаціях та в умовах зростання складності професійного середовища, а отже створює підґрунтя для формування компетентностей як динамічних, цілісних і функціональних особистісних утворень.

Отож саме ці теоретичні положення вважали вихідними при визначенні структури аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Також суттєвим для нас був аналіз наукових досліджень, що презентують структурні особливості рядоположних досліджуваному феноменів. Розпочнемо із розгляду структури професійної компетентності, що є видовим для досліджуваного феномену утворенням.

У науковій традиції професійна компетентність педагога розглядається як багатокомпонентне утворення, що поєднує в собі кілька взаємопов'язаних елементів. Зокрема, до її структури І.Зязюн включає: глибоке знання навчального предмета, володіння ефективними методиками його викладання, розуміння психолого-педагогічних основ освітнього процесу, а також

сформована професійна самосвідомість, яка визначає ставлення педагога до себе як до суб'єкта професійної діяльності. Важливу роль відіграють також особистісні якості та індивідуальні характеристики, що мають значення для успішного здійснення педагогічної практики (Зязюн, 2006).

Оригінальним є запропонований І.Смагіним на основі аналізу 31 дисертаційного дослідження та зарубіжних джерел, присвячених проблематиці професійної компетентності, підхід щодо розуміння її сутності і структури. Учений, застосовуючи нормативно-функціональний підхід, позиціонує її як інтегровану здатність особи виконувати професійно-педагогічну діяльність відповідно до нормативно встановлених функцій у межах визначених вимог до професійної діяльності та включає до неї знання, уміння, навички, ставлення та моделі професійної поведінки й стверджує, що саме останній компонент відіграє особливу роль, оскільки функціонує як інтегральний індикатор сформованості професійної компетентності загалом. Ці моделі відображають здатність до ефективного застосування знань і умінь у практичних ситуаціях, особистісну зрілість, готовність до професійного саморозвитку, дотримання етичних норм і стандартів професії. Отже, професійна поведінка є своєрідною «проекцією» професійної компетентності у діяльнісному полі та виступає ключовим критерієм її реалізації у конкретному соціально-професійному контексті (Смагін, 2017).

Ці ідеї знаходять своє подальше розкриття в роботі Т.Смагіної, яка пропонує трикомпонентну структуру професійної компетентності, до складу якої включає когнітивний (ЗУНи), мотиваційно-ціннісний (ставлення) та операційний (моделі професійної поведінки) компоненти. Цю структуру вчена застосовує для розкриття сутності оцінювально-аналітичної компетентності педагога та виділяє когнітивних компонент, до складу якого включає знання термінології та принципів оцінювання, включаючи критерії оцінок; діяльнісний (практичні вміння, навички, досвід застосування оцінювальних методів) і мотиваційно-ціннісний (деонтологічний), що вміщує ставлення вчителя до оцінювання, його цінності, цілі та сенси, вкладені в

процес, відображає особистісні якості: справедливість, толерантність, емоційний інтелект, гнучкість мислення та здатність мотивувати учнів та цілком слушно позиціонується як ключовий, оскільки розкриває педагога як особистість, що впливає на мотивацію учнів і формує довірливе навчальне середовище (Смагіна, 2021: 199).

Г.Беленька, предметом докторського дослідження якої була професійна компетентність вихователів ЗДО, до її структури включила мотиви, системні знання, фахові вміння і професійно значущі особистісні якості (Беленька, 2012: 387). Дуже продуктивним і перспективним, на нашу думку, є вибудований дослідницею п'ятикроковий алгоритм формування компонентів професійної компетентності педагога, що ґрунтується на логіці «від знання – до дії – до творчості», а саме:

1) конкретно-предметні знання, що забезпечують когнітивну основу педагогічної діяльності та розуміються як академічні та дидактично адаптовані, що виконують роль «матеріалу», на основі якого розгортається професійна дія;

2) праксеологічна (уміння організовувати власну професійну діяльність), рефлексивна (здатність до осмислення власних дій і помилок) та інформаційна (навички оперування знаннями в цифровому середовищі) підготовленість до професійно-педагогічної діяльності, що її можна вважати інтеграційним мостом між знанням та практикою, оскільки засвідчує здатність педагога діяти усвідомлено, ефективно і відповідально;

3) комунікативна підготовленість (уміння взаємодіяти зі здобувачами, колегами, батьками, адміністрацією, включаючи і зовнішній рівень (риторика, мова тіла), і глибинну толерантність, емоційну зрілість;

4) компетентність діяльності, що синтезує теоретичні знання з практичним досвідом, що не зводиться до «виконання алгоритмів», а передбачає еволюцію в досвіді, збагаченому рефлексією й постійним самовдосконаленням, усвідомлену і продуктивну реалізацію професійних функцій;

5) професійна творчість особистості, що репрезентує здатність створювати нове в межах професійно-педагогічної діяльності, основою для цього виступають професійно значущі особистісні якості.

Системний світогляд і модельне мислення у цій системі виступають метапоказниками професійного розвитку,

оскільки виникають як результат глибокого засвоєння предметних знань і досвіду практики, що вказує на високий рівень професійної рефлексії й концептуального бачення власної діяльності (Беленька, 2012: 30).

Ми поділяємо висновки провідних сучасних науковців (Л.Аристова, Л.Гаврілова, Л.Масол, М.Михаськова, М.Мороз, О.Олексюк, Л.Пастушенко, І.Полубоярина, А.Растригіна, Р.Савченко, В.Черкасов, О.Щолокова, Н.Юдзіонік та ін.) про те, що особливість професійної компетентності педагога-музиканта полягає в її синтетичному характері, де педагогіка і мистецтво не співіснують паралельно, а взаємопроникають, утворюючи єдиний простір професійної дії. У цьому контексті музика в освітньому процесі постає як об'єкт засвоєння, як засіб, метод і середовище педагогічного впливу, як мова цінностей, через яку педагог формує у школярів світогляд, моральну чутливість, естетичне ставлення до дійсності. Відтак учитель музичного мистецтва виконує унікальну місію: вирішує педагогічні завдання засобами художнього образу, емоційного впливу, інтерпретаційної діяльності. Це зумовлює специфічну структуру його професійної компетентності, що предстає як «практична готовність» (Пастушенко, 2013: 6) до здійснення цілісної музично-педагогічної діяльності, яка базується на інтеграції та взаємодії традиційних педагогічних і мистецьких складових, а саме:

- педагогічні та спеціальні здібності (музичне мислення, емоційна виразність, артистизм, методична гнучкість тощо);
- системні знання з педагогіки, музикознавства, психології, методики викладання музики;

- розвинені професійні вміння та навички (вокально-хорові, інструментальні, диригентські, аналітичні, організаторські, комунікативні тощо);
- особистісні якості (естетична й емоційна чутливість, комунікативність, креативність, рефлексивність тощо).

Теоретичне осмислення сутності фахової компетентності майбутнього вчителя музики дозволило М.Михаськовій розглядати її як здатність до реалізації музично-освітньої діяльності, що базується на ґрунтовних музично-педагогічних знаннях, практичних уміннях і особистісному ставленні до музичного мистецтва, узгодженому з актуальними суспільними цінностями й нормами. Така компетентність виявляється через взаємодію трьох ключових компонентів: когнітивного, практично-творчого та ціннісно-орієнтаційного. Так, когнітивний компонент забезпечує фундамент знань, необхідних для якісної професійної діяльності. Йдеться про музично-теоретичну підготовку, про оволодіння методичними й технологічними засадами освітнього процесу. Саме ця складова визначає інтелектуальний рівень готовності майбутнього педагога-музиканта до ефективного засвоєння та трансляції змісту мистецької освіти. Практично-творчий компонент акцентує на необхідності реального втілення здобутих знань через музично-виконавську діяльність, розвиток художньо-творчого потенціалу та естетичного досвіду. Цей аспект особливо важливий у підготовці вчителя музики, оскільки саме він формує здатність до продуктивної педагогічної дії в конкретному освітньому контексті, де поєднуються творчість, емоційність і професійна майстерність. Ціннісно-орієнтаційний компонент відіграє роль внутрішнього регулятора професійної поведінки й охоплює систему смислів, мотивів, естетичних і етичних орієнтацій, що формуються у процесі навчання й набувають статусу особистісно значущих орієнтирів та забезпечує цілісність і моральну обґрунтованість педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва, оскільки прив'язує її до ширшого соціокультурного контексту (Михаськова, 2007: 9).

Схожий підхід у визначені сутності та структури професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва демонструє й Н.Юдзіонок, яка справедливо позиціонує цей феномен як складне інтегративне утворення, розкриває його через сукупність знань, умінь, мотивації, особистісних якостей і досвіду емоційно-ціннісного ставлення вчителя згідно з цінностями і вимогами суспільства до професійно-педагогічної діяльності та явищ музичного мистецтва (Юдзіонок, 2011).

Застосований А.Растригіною аналітичний підхід до структурування фахової (професійної) компетентності майбутніх педагогів-музикантів дозволив довести необхідність гармонійного поєднання інтегрованих (охоплюють базовий набір умінь і знань, необхідних кожному вчителю музики незалежно від його конкретного фахового спрямування, наявність яких забезпечує функціональну готовність до здійснення ефективної педагогічної діяльності в музично-освітньому середовищі) і спеціалізованих (пов'язані з глибшим професійним зануренням у конкретну галузь музичної освіти (виконавську діяльність на певному інструменті, вокально-хорову практику, композицію, диригування чи роботу з певними жанрами й стилями тощо) та формують індивідуальну професійну спеціалізацію педагога і забезпечують якісне виконання завдань, специфічних для тієї чи тієї освітньої ситуації) компонентів, що надає змогу забезпечити і технічну готовність до професійної діяльності, і глибоке особистісне залучення майбутнього вчителя до виконання своїх професійних завдань засобами музичного мистецтва (Растригіна, 2012).

Л.Гаврілова професійну компетентність майбутнього вчителя музики розглядає як складне інтегральне утворення, що забезпечує ефективність його музично-педагогічної діяльності. Цей феномен, як доводить науковиця, має динамічну природу та формується через взаємодію трьох взаємопов'язаних компетенцій: психолого-педагогічної, фахово-музичної та інформаційно-комунікаційної, кожна із яких структурується за трирівневою

моделлю, що включає когнітивний (знаннєвий), практично-діяльнісний та ціннісно-особистісний компоненти.

Зокрема, психолого-педагогічна компетенція охоплює і фундаментальні знання з педагогіки й психології, і методику навчання музики та основи дидактики, і практичні вміння організовувати освітній процес, ефективно комунікувати, застосовувати педагогічну техніку. Водночас особливе значення має формування особистісної зрілості педагога, яка виявляється у любові до дітей, моральній відповідальності, рефлексивності та прагненні до самовдосконалення.

У структурі професійної компетентності майбутнього вчителя музики, як зазначає дослідниця, фахово-музична компетенція посідає центральне місце, оскільки визначає якість мистецької складової педагогічної діяльності. Її когнітивна складова охоплює знання з історії та теорії музики, закономірності художньої творчості та глибоке розуміння музичних явищ. Практично-діяльнісний аспект виявляється у володінні широким спектром музичних умінь: від виконавських до аналітичних і творчих. Ціннісно-особистісна складова формує музичну самосвідомість педагога, його смак, професійну мотивацію, рефлексивність та готовність до постійного самовдосконалення.

Не менш значущою, на переконання Л.Гаврілової, є інформаційно-комунікаційна компетенція, що забезпечує ефективне функціонування в умовах цифрового освітнього середовища. Її структура також має три складові: когнітивну (знання в галузі ІКТ та мультимедійних технологій); практично-діялісну (уміння інтегрувати цифрові ресурси в навчальний процес, здійснювати онлайн-комунікацію, створювати медіа-контент); а також ціннісну (позитивне ставлення до інновацій, готовність застосовувати сучасні інструменти у власній професійній діяльності) (Гаврілова, 2015: 12–13).

Узагальнення сучасних підходів до визначення структури професійної компетентності педагога-музиканта, дозволило М.Мороз виокремити низку

ключових складових, що розкривають її сутність як цілісного особистісно-професійного утворення, зокрема:

- ціннісно-мотиваційний компонент, який охоплює позитивне ставлення до обраної професії, повагу до учасників освітнього процесу, наявність внутрішньої мотивації до професійного саморозвитку й ініціативності;
- когнітивно-гедоністичний, що пов'язаний зі знанням предметної галузі, педагогічної й психологічної теорії, а також зі здатністю отримувати задоволення від процесу навчання, від реалізації себе в професійній (квазіпрофесійній) діяльності;
- технологічний (методологічний) компонент, який включає методичну, аналітичну, креативну, конструктивну, інформаційну та оцінювальну підготовленість;
- особистісний, що об'єднує індивідуально-психологічні якості, комунікативну гнучкість, здатність до емоційного співпереживання й саморегуляції, емоційний інтелект;
- творчо-діяльнісний компонент, який виявляється у вмінні нестандартно вирішувати педагогічні завдання, адаптувати знання до змінних умов навчання, створювати нові підходи й освітні продукти;
- рефлексивно-прогностичний, що проявляється у здатності критично аналізувати власну діяльність, виявляти недоліки, коригувати дії та проєктувати подальший професійний розвиток (Мороз 2019).

Дослідження Н.Задорожної доводить, що аналітична компетентність значною мірою зумовлює якість професійної діяльності та виступає важливою умовою для подальшого професійного зростання. Науковиця засвідчує доцільність включення до структури аналітичної компетентності як інтелектуальних, так і особистісно-мотиваційних складників, що забезпечують її цілісне функціонування у професійному середовищі. Авторка зауважує про низку аналітичних умінь як системоутворюючих складників

такої компетентності: це здатність самостійно здобувати інформацію, здійснювати її первинну обробку, групування, класифікацію, виявляти спільні та відмінні риси в інформаційних масивах, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, логічно мислити, формулювати та обґрунтовувати власну позицію (Задорожна, 2014).

У дисертаційному дослідженні Чи Синьюй художньо-аналітичні вміння майбутніх учителів музичного мистецтва розглянуто як цілісну систему, що функціонує на перетині музикознавчої, виконавської й педагогічної сфер. Ця система структурно вибудовується автором на основі трьох взаємопов'язаних компонентів, кожен з яких виконує окрему функцію в контексті аналітичної взаємодії з музичним твором. Теоретико-семантичний компонент відображає здатність майбутнього педагога-музиканта до смислового занурення у музичний текст і фокусує увагу на розумінні його внутрішньої структури як системи значень. Він охоплює такі вміння, як: виявлення семантичних одиниць у музичному творі; розпізнавання знакових, символічних та емоційно-змістових елементів музичної мови; оцінка взаємозв'язку структури та змісту в аналізованому матеріалі. Ці вміння дозволяють ідентифікувати стилістичні чи жанрові особливості, усвідомити художній намір композитора, інтерпретуючи музичний твір у його культурному та історичному контексті.

Методико-рефлексійний компонент пов'язаний із усвідомленням педагогічної цінності музичного твору та його застосуванням у навчальному процесі. Його функціональне навантаження полягає у перетворенні виконавського й теоретичного аналізу на дієвий методичний інструментарій. До складу цього компонента входять такі вміння: аналізувати музичний твір з огляду на виконавські завдання та педагогічні цілі; застосовувати рефлексивні механізми для оцінювання результатів власного виконавства; формулювати критерії самооцінювання на основі аналітичних підходів до музичного матеріалу. Через ці вміння майбутній учитель музичного

мистецтва інтерпретує твір і проектує методику його педагогічного втілення, ґрунтуючись на особистому аналітичному досвіді.

Художньо-інтерпретаційний компонент відповідає за глибоке осмислення художнього образу твору та його творче втілення у виконавській діяльності. Основна увага тут зосереджена на вміннях: вибудовувати художню траєкторію розвитку образу під час виконавської роботи; критично оцінювати інтерпретацію з урахуванням жанрово-стильових і художньо-образних особливостей; узгоджувати виконавську ідею з аналітичними висновками. Цей компонент забезпечує єдність аналітичного мислення й естетичного відчуття, дозволяючи педагогу реалізовувати художню ідею в процесі музичного виконання як особисто, так і у взаємодії з учнями (Чи Синьйой, 2025: 4–5).

Виключної цінності для нашого дослідження мають наукові напрацювання В.Черкасова, який, досліджуючи структуру аналітичної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва, включає до її складу мотиваційний (визначає рівень внутрішньої активності майбутнього педагога, його прагнення до фахового саморозвитку та залучення до культурно-освітнього простору), когнітивний (засвідчує здатність педагога до самоспостереження й самооцінювання, визначає рівень усвідомленості професійного розвитку та готовності до неперервного вдосконалення у сфері мистецької освіти) і рефлексивний компоненти. Науковець переконливо доводить, що мотиваційний компонент відображає внутрішню готовність здобувача освіти до опанування ЗУНами, необхідними для здійснення педагогічної та музично-просвітницької діяльності в умовах загальноосвітніх та позашкільних мистецьких закладів. Він охоплює особистісну зацікавленість у вдосконаленні виконавських умінь (зокрема гри на музичних інструментах), вивченні сучасних методик музичного виховання, розвитку естетичного слуху та ритмічного відчуття, а також у безперервному оновленні репертуару для навчальної та позакласної роботи. Цей компонент тісно пов'язаний із усвідомленням значущості педагогічної аналітики,

зокрема в аспектах ефективної організації вокально-хорової, інструментальної та ігрової діяльності учнів, методичного забезпечення процесів слухання музики й аналізу художніх творів, здатності до музичної імпровізації, самостійного добору та адаптації навчального матеріалу.

Когнітивний компонент охоплює пізнавальні, інтелектуальні та емоційно-вольові процеси, що лежать в основі аналітичної взаємодії з музичним матеріалом. Він включає сприймання, осмислення, аналіз і структуроване використання отриманої інформації, що забезпечується такими психічними процесами, як мислення, увага, пам'ять, уява та мовлення. У контексті підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва цей компонент визначає рівень засвоєння теоретичних знань із музичного мистецтва та суміжних мистецьких дисциплін, уміння інтегрувати ці знання у зміст навчального процесу, аналізувати музичні твори як педагогічні об'єкти, і перетворювати отриману інформацію на практичний дидактичний інструмент. Також цей компонент передбачає здатність до критичного осмислення педагогічної ситуації, розроблення власних освітніх стратегій, формування індивідуального стилю викладання та адаптацію до змін в освітньому й культурному середовищі

Рефлексивний компонент пов'язаний із здатністю майбутнього вчителя музичного мистецтва до самооцінки, самоспостереження, самоконтролю й осмислення власної професійної діяльності. Він охоплює розуміння особистого внеску у творчий і навчальний процес, аналіз ефективності педагогічних дій, виявлення сильних і слабких сторін у методичній підготовці, стимулює постійне професійне й творчо-методичне самовдосконалення, формування індивідуального педагогічного стилю, а також здатність адаптуватися до змін у сфері мистецької освіти. В умовах інформаційної динаміки сучасного суспільства, наголошує вчений, рефлексивність виступає запорукою розвитку здатності до самоорганізації, самокорекції та гнучкого реагування на нові виклики в педагогічній і культурно-освітній діяльності. Окремого значення набуває рефлексія в

осмисленні естетичних результатів музично-творчої взаємодії з учнями, що сприяє глибшому розумінню ролі музики у формуванні духовного світу особистості (Черкасов, 2025: 1836-1837).

Колектив авторів під керівництвом В.Ягупова, досліджуючи інформаційно-аналітичну компетентність педагогічних працівників ПТНЗ, характеризує сутність її аналітичної складової як такої, що зорієнтована на розвиток здатності до системного аналізу, критичної оцінки та структурування інформаційних потоків, що надходять із різних джерел. Аналітична складова передбачає сформованість умінь працювати з інформацією, використовувати сучасні методи, засоби й технології її опрацювання, що дозволяють виявляти ключові характеристики інформаційних об'єктів, охоплює також здатність до прогнозування розвитку процесів і явищ на основі аналізу первинних і вторинних даних, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, інтеграції інформації з різних сфер у цілісну картину для прийняття ефективних рішень у професійній діяльності (Ягупов, Величко, Гириловська, Гуралюк, Закатнов, Майборода, Паржницький, 2014: 45-46).

Л.Петренко цілком логічно й умотивовано пропонує двокомпонентну структуру інформаційно-аналітичної компетентності керівників ПТНЗ, включаючи до неї інформаційну й аналітичну компетентності, зміст яких поєднує когнітивний, функціональний та особистісно-ціннісний компоненти й охоплює сукупність теоретичних і технологічних знань, пов'язаних з інформаційно-аналітичною діяльністю; систему комунікативних, аналітичних і синтетичних умінь та навичок; внутрішню мотивацію й професійну спрямованість на здійснення аналітичних функцій, а також особистісні та професійні якості, необхідні для ефективного керівництва й прийняття рішень у професійній сфері. Суттєвим і цінним для започаткованого дослідження умовиводом ученої є думка про важливість створення умов для оперування вузькоспеціалізованими знаннями та для

глибокої міждисциплінарної інтеграції, в основі якої лежить поєднання педагогічної теорії з концепціями інформаційного аналізу, логічного синтезу, системного мислення та практичного управління освітніми процесами (Петренко, 2014: 88).

У структурі інформаційно-аналітичної компетентності здобувачів освіти ПТНЗ М.Агапова виокремлює кілька ключових компонентів, кожен з яких виконує специфічну функцію. Ціннісно-мотиваційний компонент відображає особистісне ставлення учнів до інформації як ресурсу пізнання та професійної діяльності й охоплює усвідомлення значущості інформаційно-аналітичної діяльності, розуміння її практичного потенціалу, а також мотиваційні чинники, що спонукають до активного залучення в аналітичну роботу: інтерес до роботи з інформацією, прагнення до розвитку власного інформаційного потенціалу, внутрішню потребу вдосконалювати аналітичні вміння. Когнітивний компонент, за науковим задумом автора, репрезентує систему знань, що охоплюють як теоретичні основи інформаційного аналізу, так і технологічні засади пошуку, опрацювання та представлення інформації. Сюди входять знання про інформаційне середовище, принципи його функціонування, сучасні засоби комунікації, у тому числі цифрові технології, а також уявлення про логіку інформаційних процесів. Функціональний компонент формують практичні вміння та навички: здатність здійснювати пошук, відбір, обробку, представлення та передачу інформації, а також використовувати отримані результати в контексті фахової діяльності. Він включає й навички ефективної взаємодії в інформаційному середовищі, що є особливо актуальним в умовах цифровізації професійної сфери. Рефлексивний компонент стосується здатності до самоаналізу, критичного осмислення власної діяльності, її результатів, а також до адекватної самооцінки. Він дозволяє здобувачам оцінювати ефективність виконаних дій та на основі власного досвіду обирати найоптимальніші методи роботи з інформацією, організовувати індивідуальні стратегії інформаційної діяльності (Агапова, 2018: 96-97).

Структуру інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх туристичних агентів, за С.Масліч, складають три взаємопов'язані компоненти: ціннісно-мотиваційний (визначає ступінь готовності особистості діяти за стандартами професії, бути ініціативним, гнучким і саморефлексивним агентом змін), когнітивний (формує інтелектуальне підґрунтя для професійного аналізу, прогнозування та ухвалення рішень у сфері туризму) та операційно-діяльнісний (демонструє рівень професійної мобільності майбутнього працівника, його готовність ефективно діяти у швидкозмінному інформаційному середовищі та реалізовувати поставлені цілі). Кожен із них виконує окрему функцію у структурі компетентності та наповнений змістом, який відповідає як державним освітнім стандартам, так і запитам сучасного ринку туристичних послуг. Так, ціннісно-мотиваційний компонент забезпечує внутрішню орієнтацію майбутнього фахівця на професійну діяльність у сфері туризму, включаючи: сформованість особистісних і професійних цінностей, пов'язаних із розумінням ролі туристичної галузі в культурному, економічному й соціальному розвитку; прагнення до постійного самовдосконалення, зокрема до розширення власного аналітичного інструментарію та опанування новітніх підходів в інформаційній роботі; внутрішню мотивацію до оволодіння тими знаннями й уміннями, які визначають ефективність діяльності в інформаційно-аналітичному полі туристичної практики.

Центральною функцією когнітивного компонента є забезпечення теоретико-змістової бази інформаційно-аналітичної компетентності. Йдеться про: володіння системою знань у галузі туристичного менеджменту, маркетингу, сервісу; обізнаність із технологіями збору, обробки й аналітичного осмислення інформації, у тому числі через цифрові інструменти; знання інформаційних систем і стандартів, що використовуються в туристичній індустрії; розуміння функціонування туристичного ринку в контексті глобальних і локальних соціокультурних змін.

Операційно-діяльнісний компонент відповідає за практичну реалізацію аналітичних функцій у професійній діяльності фахівця з туризму. Його змістовне наповнення включає: уміння працювати з інформаційними ресурсами, базами даних, онлайн-сервісами для організації туристичних продуктів; застосування ІКТ та спеціалізованого програмного забезпечення для пошуку, обробки, візуалізації та презентації інформації; аналітичні й критичні уміння, необхідні для обґрунтованого прийняття рішень щодо туристичних маршрутів, стратегій обслуговування клієнтів, побудови комунікаційної політики тощо (Масліч, 2019: 59).

Виділяючи складовими проєктно-аналітичної компетентності майбутніх офіцерів когнітивну, мотиваційну, діяльнісну та рефлексивну, Ю.Мельничук стверджує про доцільність їх оцінювання за низкою критеріїв, кожен із яких розкривається через відповідні показники, що відображають зміст і динаміку розвитку цієї якості. Серед них визначаються такі:

- мотиваційно-ціннісний, що характеризує особистісне ставлення суб'єкта до проєктування й аналізу професійної діяльності як важливих соціально значущих процесів та включає усвідомлення цінності аналітичної та проєктної діяльності, а також наявність стійкої мотивації до її реалізації в межах фахових завдань та свідчить про готовність до ініціативності, відповідальності та прагнення до вдосконалення професійної практики через аналітико-проєктну рефлексію;
- когнітивно-діяльнісний, що охоплює знання, необхідні для здійснення проєктно-аналітичної діяльності, а також рівень організованості її виконання та передбачає сформованість розуміння логіки проєктування, методів аналізу, інструментів роботи з інформацією та механізмів реалізації аналітичних висновків у практичній площині й демонструє здатність до ефективного застосування знань у конкретних ситуаціях професійної діяльності;

- рефлексивно-оціночний стосується здатності до самостійного аналізу та критичної оцінки результатів власної проєктно-аналітичної діяльності та включає прояви усвідомленої рефлексії, уміння співвідносити результати роботи з поставленими цілями, а також здатність виявляти шляхи вдосконалення аналітичних підходів і прийомів у майбутньому (Мельничук, 2018: 359).

Представлена С.Марченковим структура інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх офіцерів включає як структурні, так і функціональні компоненти, що взаємодіють і доповнюють один одного, формуючи цілісний механізм компетентнісного функціонування. Структурні компоненти відіграють роль основних базисних складових, які задають орієнтири і внутрішню організацію компетентності:

- мотиваційно-цільовий компонент вказує на наявність особистісних цінностей, установки та спрямованості, що формують внутрішню готовність і прагнення здійснювати інформаційно-аналітичну діяльність;
- організаційно-змістовий компонент відображає системність знань і теоретичних уявлень про сутність, методи, засоби та зміст інформаційно-аналітичної роботи;
- операційно-діяльнісний компонент забезпечує практичні вміння та навички та вміння здійснювати конкретні дії в межах інформаційно-аналітичної діяльності: збір, опрацювання, інтерпретацію інформації і прийняття рішень;
- контрольно-результативний компонент відповідає за оцінку якості, ефективності й результативності виконаних аналітичних завдань, включаючи здатність до самоконтролю і корекції своєї діяльності.

Функціональні компоненти підкреслюють конкретні функції, що реалізуються в процесі інформаційно-аналітичної діяльності:

- інформаційно-конструктивний компонент спрямований на здатність систематизувати, структурувати і створювати інформаційні продукти, які слугують базою для подальшого аналізу;
- аналітико-діагностичний компонент забезпечує вміння виявляти закономірності, причинно-наслідкові зв'язки, а також діагностувати проблеми на основі опрацьованої інформації;
- когнітивно-пізнавальний компонент формує глибоке розуміння сутності явищ, теоретичних засад і принципів, що лежать в основі інформаційно-аналітичної діяльності;
- рефлексивно-творчий компонент охоплює здатність до саморефлексії, критичного осмислення власної діяльності, творчого пошуку нестандартних рішень та інноваційних підходів (Марченков, 2021).

Проведений науковий аналіз та урахування специфіки аналітичної діяльності в педагогічному контексті музичного мистецтва, дозволили запропонувати структуру аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, що складається з трьох взаємопов'язаних компонентів: мотиваційно-змістового, операційно-рефлексивного та проєктивно-моделювального.

Мотиваційно-змістовий компонент поєднує мотиваційну (хочу, прагну, бачу сенс) та когнітивну (знаю, розумію) складові, а отже відображає внутрішню готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до аналітичної педагогічної діяльності та необхідну знаннєво-потребнісну базу для її здійснення. Він є фундаментом формування аналітичної компетентності, оскільки без мотивації до рефлексивного осмислення педагогічної реальності та без належного теоретичного підґрунтя аналітична педагогічна діяльність є поверховою та несистемною.

Операційно-рефлексивний компонент відображає вміння майбутнього вчителя музичного мистецтва реалізовувати аналітичну діяльність у педагогічній практиці та усвідомлювати й оцінювати її ефективність. Він

поєднує операційний (уміння діяти аналітично в умовах реалізації завдань музично-педагогічної діяльності) та рефлексивний (здатність до самоспостереження, самооцінки, корекції власної освітньої діяльності) складники, що забезпечує усвідомлену педагогічну дію, засновану на аналізі ситуацій навчання й виховання, а також самоконтроль і критичне переосмислення власної діяльності.

Проективно-моделювальний компонент аналітичної компетентності відображає здатність майбутнього вчителя музичного мистецтва на основі результатів аналізу конструювати ефективні форми музично-педагогічної взаємодії. Його зміст пов'язаний із проєктуванням, моделюванням, адаптуванням, творчим удосконаленням і продукуванням нових освітніх практик. Цей компонент відображає творчий етап аналітичної діяльності, де від розуміння й оцінки педагогічної реальності педагог-музикант переходить до її свідомого, інноваційного перетворення на основі результатів аналізу.

1.3. Наукове обґрунтування педагогічних умов формування аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки

Вирішення проблеми формування аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки потребує чіткого визначення сутності, структури та функціональних характеристик досліджуваного феномену, ґрунтового проєктування педагогічних умов, що забезпечують його цілеспрямоване й ефективне становлення. Саме тому в цьому підрозділі буде представлено теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, визначено принципи їх добору, окреслено їхній зміст, функції та взаємозв'язки, а також пояснено логіку їх

інтеграції у процес фахової підготовки у ЗВО мистецько-педагогічного спрямування.

Про суттєвість, вагомість і доречність вирішення цих завдань знаходимо підтвердження в сучасній педагогічній науці, де все більшого значення й науково-практичної доказовості набуває підхід, згідно з яким результативність професійної підготовки фахівця розглядається не як винятково спонтанний або лінійний процес, а як такий, що підлягає свідомому проєктуванню, педагогічному регулюванню та науковому моделюванню (А.Богуш, С.Гончаренко, В.Гура, О.Дубасенюк, М.Євтух, І.Зязюн, Н.Кічук, І.Княжева, В.Кремень, Т.Койчева, З.Курлянд, В.Луговий, Лю Сянь, Л.Масол, Н.Мозгальова, Н.Ничкало, Т.Осипова, А.Растригіна, О.Реброва, М.Фіцула, Л.Хомич, В.Черкасов та ін.). У цьому контексті визначальну роль відіграє категорія педагогічних умов, яка акумулює в собі сукупність чинників, засобів, форм, обставин та взаємозв'язків, що створюють сприятливе середовище для досягнення цілей освіти.

Загальновизнаним у педагогічних дослідженнях є положення, що якість та ефективність фахової підготовки значною мірою залежать від змісту навчальних дисциплін, способів його реалізації, організації освітнього середовища, стилю взаємодії між учасниками освітнього процесу, від загального педагогічного клімату тощо. Виявлення та створення оптимальних умов дозволяє перетворити освітній процес на цілеспрямовану систему підтримки професійного зростання, розвитку компетентностей, становлення ціннісних орієнтирів і самореалізації особистості майбутнього педагога.

Особливої актуальності ця теза набуває у сфері мистецько-педагогічної освіти, зокрема в контексті формування аналітичної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Адже саме комплексно сформовані педагогічні умови здатні забезпечити цілісність процесу опанування аналітичними вміннями, синтез пізнавальної, творчої та професійно-педагогічної діяльності, інтеграцію музично-теоретичних знань

із практичним педагогічним досвідом. Саме тому науково обґрунтоване визначення педагогічних умов виступає і методологічною вимогою, і необхідною передумовою ефективного формування аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки, які відповідають сучасним запитам мистецько-педагогічної освіти та вимогам освітнього простору загалом. Відтак саме педагогічні умови виступають тим «механізмом», що перетворює теоретичні уявлення щодо феномену аналітичної компетентності та шляхи й механізми її формування на дієвий практичний інструмент у процесі фахової підготовки.

Водночас наукова та освітня практика засвідчують: формування аналітичної компетентності не є автоматичним результатом вивчення окремих дисциплін чи проходження педагогічної практики. Воно вимагає спеціально організованих педагогічних умов, що відповідають як змісту фахової підготовки, так і потребам особистісного та професійного становлення студента як аналітично мислячого суб'єкта мистецько-педагогічної діяльності.

Для того щоб сформулювати принципи, які було покладено в основу добору та наукового обґрунтування педагогічних умов формування аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки, спиралися на фундаментальні загальнонаукові принципи (логіка наукового пізнання), педагогічні принципи (що відповідають дидактиці й методиці фахової підготовки), специфіку музично-педагогічної й аналітичної діяльності педагогів-музикантів як інтелектуального процесу, що поєднує елементи музикознавчого, педагогічного, культурологічного й методичного аналізу, сутність і структуру аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва (мотиваційно-змістовий, операційно-рефлексивний, проєктивно-моделювальний компоненти), логіку фахового розвитку «від умотивованого пізнання – до дії і до творчості».

Такими принципами були:

- науковості, що передбачає спирання на сучасні досягнення педагогічної науки, психології, музикознавства, методики музичного навчання, що забезпечує теоретичну обґрунтованість та методологічну виваженість запропонованих умов;
- системності та комплексності, який зумовлює необхідність розгляду аналітичної компетентності як багатокomпонентного цілісного утворення, тому умови повинні забезпечувати гармонійний розвиток і взаємозв'язок між мотиваційно-змістовим, операційно-рефлексивним і проєктивно-моделювальним компонентами;
- професійної спрямованості, що визначає зміст і характер педагогічних умов відповідно до специфіки майбутньої професійної діяльності вчителя музичного мистецтва, зокрема його здатності до глибокого аналізу музичних творів, педагогічних ситуацій, власної виконавської й викладацької практики;
- культуровідповідності, що забезпечує зв'язок змісту фахової підготовки з культурними традиціями, художніми цінностями, національними і загальнолюдськими духовними орієнтирами;
- інтеграції теорії й практики, який передбачає, що формування аналітичної компетентності має відбуватись у тісному зв'язку з практичною діяльністю майбутніх педагогів-музикантів, а отже націлює на органічне поєднання навчального матеріалу та аналітичного контенту з їхнім реальним досвідом, пов'язаним із виконанням професійно зорієнтованих завдань;
- суб'єктності, що націлює на те, що педагогічні умови повинні сприяти активній, ініціативній позиції майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання, стимулювати їх до самостійного аналітичного мислення, рефлексії та саморозвитку;
- принцип суб'єктно зорієнтованої взаємодії, спрямований на побудову освітнього процесу як діалогу рівноправних партнерів (викладача і студента), у якому враховуються індивідуальні

особливості, нахили, досвід, мотивація й аналітична активність здобувача освіти;

- особистісної значущості навчального змісту, що передбачає наповнення змісту фахової підготовки контентом, який має внутрішню цінність для студента, резонує з його інтересами, індивідуальними смислами та творчими запитами, а отже й активізує його аналітичне ставлення до музичного мистецтва й освітньої діяльності;
- педагогічної підтримки особистості, який передбачає цілеспрямовану допомогу з боку викладача у процесі формування аналітичної компетентності, стимулювання рефлексивної діяльності, аналітичного мислення, надання методичних орієнтирів та зворотного зв'язку, що сприяє усвідомленому та поступовому просуванню студента в межах його індивідуальної траєкторії професійного розвитку;
- інноваційності, що націлює на впровадження сучасних освітніх технологій, методик і методів, цифрових інструментів і мультимедійних засобів, які розширюють можливості музично-аналітичної діяльності та стимулюють професійне зростання майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Ураховуючи вищезазначене, було визначено педагогічні умови формування аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки, а саме:

- забезпечення стійкої позитивної мотивації майбутніх учителів музичного мистецтва щодо аналітичної діяльності в мистецько-педагогічному контексті;
- стимулювання рефлексивної позиції майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки;

- імплементація у зміст аудиторної і позааудиторної діяльності практико зорієнтованих і проблемно-дослідницьких завдань або аналітичного спрямування, або з аналітичним контентом

Питання мотивації сьогодні посідає ключове місце серед освітньо-виробничих та суспільно-особистісних проблем. У сучасному науковому дискурсі воно розглядається як багатовимірне психолого-педагогічне явище, що трактується дослідниками з різних позицій. У загальному вигляді мотивація розуміється як динамічний процес формування і розвитку стимулів, який проходить через певні стадії і безпосередньо пов'язаний із проявами вольової поведінки (Максименко, 2008). У цьому контексті мотивація виступає передумовою активності та засобом реалізації вже наявних мотивів, тобто внутрішніх спонукань, що виявляються в конкретних умовах і зумовлюють регуляцію діяльності. Окремі дослідники акцентують на тому, що мотивація має характер управлінського процесу, який забезпечує спонукання особистості до дій, спрямованих на досягнення як індивідуальних, так і колективних цілей (Колот, 2002). Водночас вона розглядається як сукупність внутрішніх спонукань (потреби, інтереси, прагнення, цілі, емоції, потяги та стимули), що визначають рівень активності або пасивності індивіда (Шапар, 2007: 265). У більш широкому сенсі мотивація виконує функцію рушійної сили поведінки, яка пронизує всі ключові компоненти особистісного розвитку: спрямованість, характер, емоційно-вольову сферу, здібності та діяльність загалом. На думку низки вчених, мотиваційний процес охоплює також механізм співвіднесення зовнішніх і внутрішніх чинників, які детермінують виникнення, спрямованість і специфіку реалізації конкретних форм діяльності (Maslow, Frager, 1987; Костюк, 1989 та ін.). Усе це свідчить про складність і багаторівневість феномена мотивації, його центральну роль у структуруванні людської поведінки й організації свідомої активності, зокрема у сфері мистецько-педагогічної практики.

У сучасному професійному середовищі недостатньо просто володіти знаннями чи вміннями, важливо мати внутрішню зацікавленість, усвідомлену потребу й емоційно-ціннісне ставлення до тієї діяльності, яка становить зміст майбутньої професії. Це є як зовнішньою вимогою, зокрема роботодавців, так і запорукою конкурентоспроможності та успішності фахівця. У контексті професійної підготовки вчителя музичного мистецтва аналітична діяльність виступає інструментом осмислення художнього матеріалу, засобом педагогічної інтерпретації, критичного осмислення мистецтва, формування смислового простору навчання. Саме тому надзвичайно важливо забезпечити глибоку, стійку й особистісно значущу позитивну мотивацію студентів до аналітичної діяльності, що інтегрує когнітивні, естетичні та рефлексивні механізми.

У педагогіці та психології мотив розглядається як «усвідомлювана причина» діяльності, що зумовлює поведінкові акти, визначає спрямованість особистості, рівень напруги зусиль, готовність до подолання труднощів (Шапран, 2016: 224). У сфері аналітичної діяльності він стає чинником, який перетворює мистецьке сприймання на пізнавальний акт, викликає потребу в глибшому розумінні музичних творів, виконавських концепцій, педагогічних ситуацій. Таким чином, мотив виступає не як випадковий імпульс, а як усвідомлене спонукання до рефлексії, інтерпретації, концептуального осмислення художнього змісту, що й складає основу аналітичної компетентності.

У цьому зв'язку значний інтерес становить запропонована Г.Хейхаузенем одна із найвпливовіших концепцій мотивації в межах сучасної психології дії, за якою мотив розглядається як внутрішній регулятор поведінки, що ініціює, спрямовує та підтримує активність індивіда, базуючись на його потребах, інтересах і цінностях. Мотиви мають відносно стійкий характер і визначають, які види діяльності сприймаються особистістю як значущі або привабливі. При цьому мотивація, на думку вченого, є не статичним станом, а динамічним процесом, у якому

відбувається актуалізація мотивів у контексті конкретної ситуації й охоплює як внутрішні, так і зовнішні фактори, що зумовлюють спрямованість і напруженість дії, її тривалість та інтенсивність.

Цінність підходу Г.Хекхаузена для започаткованого дослідження особливо помітна в межах його теорії мотивації досягнення, яка має безпосереднє значення для професійної підготовки педагогів. Учений розглядав мотивацію досягнення як систему з двох полярних компонентів, а саме: прагнення до успіху й уникнення невдач. Саме баланс між ними визначає характер поведінки в ситуаціях вибору завдань, реакції на результат (успіх чи провал), а також рівень амбітності та саморегуляції. Особа з домінуванням мотивації до успіху обирає помірно складні завдання, тоді як орієнтація на уникнення невдач часто веде до уникання викликів або до заниження цілей. У контексті атрибутивної теорії мотивації, Г. Хекхаузен аналізував, яким чином людина інтерпретує власні успіхи чи невдачі. Він виокремив чотири ключові фактори атрибуції: здібності, зусилля, складність завдання і випадковість. Типова тенденція полягає в приписуванні успіху внутрішнім причинам (зусиллям і здібностям), а невдач – зовнішнім (наприклад, складності завдання чи невдалим обставинам), що може як підсилювати, так і знижувати подальшу мотивацію. У цьому контексті велике значення набуває самоєфективність як віра особистості у власну здатність досягати мети. За Г.Хекхаузенем, високий рівень самоєфективності стимулює вибір складніших завдань, підвищує наполегливість і стійкість у подоланні труднощів. Також дослідник наголошував на регулятивному значенні цілей у мотиваційному процесі. Мотивація значно посилюється, якщо цілі є конкретними, досяжними й особистісно значущими. Не менш важливим складником є планування діяльності: розробка послідовних кроків для досягнення мети сприяє внутрішній мобілізації, самоконтролю та зростанню впевненості в успіху (Heckhausen, 2008).

Відтак, концепція мотивації Г.Хекхаузена пропонує цілісне бачення взаємозв'язку між внутрішніми установками особистості, характеристиками

завдання і соціальною ситуацією дії. Це робить її надзвичайно продуктивною для аналізу мотиваційного аспекту аналітичної діяльності в мистецько-педагогічному контексті.

Варто наголосити, що мотив є багатовимірним утворенням: він поєднує когнітивні, емоційні, ціннісні та вольові компоненти, які синтезуються в єдине внутрішнє прагнення до пізнання (Скрипченко, 2005). У цьому сенсі потреби, інтереси, прагнення, емоції, переконання виступають у ролі мотиваційних детермінант, що визначають особистісну значущість аналітичної діяльності та спонукають майбутнього вчителя до її свідомого освоєння. Відповідно, наявність глибоко вмотивованої особистості є передумовою, індикатором професійної зрілості, здатності до саморозвитку, інтелектуальної ініціативи та педагогічної відповідальності.

Мотив у контексті фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва постає як центральна рушійна сила, що спонукає особистість до дій, спрямованих на засвоєння, осмислення й переосмислення музичного мистецтва в аналітичному ключі. Це енергетичне джерело активності, та внутрішня детермінанта, яка трансформує потреби, прагнення, інтереси та емоційні стани у свідомі, цілеспрямовані стимули (Reeve, 2018). Саме мотив «перекодує» внутрішні імпульси у конкретну дію, визначаючи зміст і вектор аналітичної активності, вибір стратегій пізнання та рівень включеності у фаховий процес.

У контексті обґрунтування педагогічної умови, пов'язаної із забезпеченням позитивної мотивації майбутніх учителів музичного мистецтва до аналітичної діяльності, надзвичайно вагомими видаються ідеї С.Сисоевої. Розглядаючи мотив як внутрішній рушій дії, вчена інтерпретує його як загальнопсихологічний конструкт, системоутворювальний компонент педагогічної творчості, що забезпечує цілеспрямовану, смислову та результативну активність суб'єкта у професійній сфері. Особливу увагу заслуговує окреслення специфічних мотивів педагогічної творчості, які, за С.Сисоевою, включають: потребу в реалізації власного «Я», прагнення до

професійного визнання, емоційне залучення в процес фахового самоздійснення та орієнтацію на досягнення високих результатів у конкретних умовах педагогічної взаємодії (Сисоєва, 2006: 105). Усі ці мотиви мають виразно позитивну валентність, оскільки базуються на особистісно значущих потребах, ідеалах, цінностях, що створюють внутрішню зацікавленість у самореалізації через професію. Крім того, мотиваційні чинники, які називає С.Сисоєва, дозволяють вивести студентське ставлення до аналітичної діяльності на рівень особистісної зацікавленості, коли аналіз перестає бути лише інструментом контролю знань, а стає способом творчого самоствердження. У цьому випадку аналітична діяльність виконує дві паралельні функції: когнітивну (засвоєння й обробка змісту) та екзистенційну (створення внутрішньої картини себе як фахівця, здатного на глибоке осмислення й ціннісне судження).

Учена, спираючись на результати сучасних досліджень, цілком доказово стверджує, що мотивація не є однорідним утворенням, а має принаймні два провідні вектори: мотивацію до досягнення і мотивацію уникнення невдачі. Ця дихотомія, на думку дослідниці, визначає характер включеності особистості в діяльність, а також якість і спрямованість її внутрішніх стимулів (Сисоєва, 2008: 273–274). Особливо цінним для нашого дослідження є акцент на мотивації досягнення як такій, що ґрунтується на позитивному емоційному фоні, оптимістичному очікуванні результату, відчутті особистісного зростання та внутрішньої зацікавленості у процесі. Така мотивація формується в умовах, коли освітнє середовище насичене спонукальними чинниками, що стимулюють активність, заохочують до пошуку, сприяють появі емоційно значущих цілей. У контексті формування аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, це означає, що середовище фахової підготовки має бути не нейтральним, а мотиваційно зарядженим, таким, що підтримує інтелектуальну ініціативу, цінує самостійне мислення, заохочує до інтерпретаційного і критичного аналізу художніх явищ. За таких умов студент починає сприймати аналітичну

діяльність не як зовнішню вимогу, а як внутрішню потребу самовираження, спосіб розуміння мистецтва, учня і себе в педагогічній ролі.

Натомість мотивація уникнення невдачі є менш продуктивною в контексті творчо-аналітичної діяльності, оскільки базується на страху помилки, зниженому рівні самооцінки та орієнтації на уникнення критики. Такі орієнтири, хоча й можуть спонукати до дій, але рідко призводять до глибокого занурення в аналітичний процес чи до формування цілісної професійної ідентичності.

Отже, ідеї С.Сисоєвої дозволяють по-новому подивитися на природу позитивної мотивації в мистецько-педагогічній освіті, а саме не як на абстрактне прагнення до «успіху», а як на багатокomпонентну систему внутрішніх стимулів, що формують підґрунтя для глибокої, вмотивованої аналітичної активності майбутнього педагога.

Дійсно, у професійному становленні педагога-музиканта мотив не просто активізує діяльність, зокрема й аналітичну, він визначає смислове поле взаємодії з мистецтвом, перетворюючи аналітичну практику на індивідуально значущий акт духовного і професійного самовираження.

Аналіз психологічних підходів до класифікації мотивації, зокрема поділу її на негативну й позитивну (Дзюбко, Гріценко, 2009; Максименко, 2008; Мацко, Прищак, Годлевська, 2009 та ін.), дозволяє зробити важливий для нашого дослідження висновок: саме позитивна мотивація виступає ключовим каталізатором професійного становлення майбутнього вчителя музичного мистецтва, зокрема в аспекті розвитку його аналітичної компетентності. Така мотивація ґрунтується на внутрішньому прагненні до самореалізації, досягнення особистісного успіху, соціального визнання, а також на задоволенні від пізнавального процесу й самостійного розв'язання складних професійно зорієнтованих завдань.

Для аналітичної діяльності, як однієї з найбільш інтелектуально напружених форм пізнання, наявність позитивної мотивації відіграє визначальну роль. Вона створює психологічну налаштованість на глибоке

осмислення мистецького контенту й забезпечує емоційне прийняття процесу аналізу як ціннісно значущої частини професійного самовизначення. У цьому контексті мотивація стає пусковим механізмом для розвитку таких важливих якостей, як критичне мислення, саморефлексія, здатність бачити альтернативи та ухвалювати усвідомлені педагогічні рішення.

З позицій нашого дослідження, позитивна мотивація до аналітичної діяльності є бажаним станом і передумовою формування рефлексивного, аналітичного, відповідального і творчого типу професійного мислення. Якщо аналіз мистецького матеріалу або педагогічної ситуації не має особистісного сенсу для здобувача, він сприймається як формальна вимога. Натомість мотиваційне включення через потребу у самовираженні, бажання професійної ефективності та визнання спонукає майбутнього вчителя виявляти інтелектуальну ініціативу, критично переосмислювати матеріал, шукати нові інтерпретації, оцінювати власні педагогічні рішення з позицій якості й доцільності.

Позитивно вмотивований студент не обмежується виконанням формальних вимог, а проявляє ініціативу, демонструє стійкість у подоланні труднощів, прагне до якісного опанування аналітичних інструментів, тобто сприймає фахову підготовку як можливість для інтелектуального зростання. У такому разі аналіз музичного матеріалу, педагогічних ситуацій або виконання та інтерпретацій художнього твору набуває для нього особистісного сенсу, стає не зовнішнім завданням, а внутрішньою потребою. Саме тому стійка позитивна мотивація майбутніх учителів музичного мистецтва щодо аналітичної діяльності в мистецько-педагогічному контексті є передумовою, рушієм формування аналітичної компетентності. Вона формується на перетині кількох векторів: по-перше, через усвідомлення значущості аналітики як професійного інструмента, по-друге, через емоційну залученість здобувачів освіти у процес пізнання мистецтва, і, по-третє, через можливість їхньої самореалізації в музично-інтерпретаційній, дослідницькій і педагогічній діяльності. Формування позитивної мотивації передбачає

цілеспрямований педагогічний супровід, зокрема: забезпечення можливостей для особистісно значущого переживання мистецьких явищ, залучення майбутніх учителів музичного мистецтва до проєктної, аналітико-дослідницької та виконавсько-інтерпретаційної діяльності, стимулювання внутрішнього запиту на рефлексію, діалог із художнім твором, оцінку власного аналітичного зростання.

Крім того, в основі мотиваційного забезпечення аналітичної діяльності лежить поєднання внутрішніх та зовнішніх стимулів, де зовнішні (професійна необхідність, очікування викладачів, академічна успішність тощо) лише запускають процес, а внутрішні (естетичне задоволення, прагнення до глибшого розуміння, інтелектуальний інтерес тощо) забезпечують його сталість і глибину. Особливу роль відіграє також самоідентифікація майбутнього вчителя як особистості, здатної до інтерпретації мистецтва через аналітичну діяльність, що сприяє професійній самореалізації й самоповазі.

Отже, забезпечення стійкої позитивної мотивації є необхідною педагогічною умовою, що створює внутрішній фундамент для цілеспрямованого формування аналітичної компетентності та забезпечує її інтеграцію в професійну діяльність майбутнього вчителя музичного мистецтва.

У контексті формування в майбутніх учителів музичного мистецтва аналітичної компетентності, обґрунтовуючи педагогічну умову – стимулювання рефлексивної позиції майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки, доцільним вважаємо визначитися із ключовим поняттям, а саме рефлексивна позиція.

Поняття «позиція» у науковому й словниковому дискурсах трактується як багатозначна категорія, що має як фізичне, так і соціально-психологічне навантаження. У своєму буквальному значенні термін вживається для позначення просторового або тілесного положення, зокрема – постави чи зовнішньої пози людини. Водночас у ширшому сенсі поняття «позиція»

охоплює внутрішнє когнітивне й ціннісне ставлення особистості до певних явищ, подій або дійсності загалом, що детермінує її поведінкові реакції, вибір і вчинки (Бусел, 2005: 1021; Шапар, 2007).

Згідно з тлумаченнями, представленими в лексикографічних джерелах, позиція трактується як суб'єктивний погляд, думка, особистісне ставлення до чогось, що формує характер дії або поведінкову стратегію індивіда. Таке визначення набуває психологічної ваги, оскільки пов'язане з активністю свідомості, з інтерпретацією зовнішнього середовища та внутрішнім відгуком на нього. Інакше кажучи, позиція представляє собою не просто ставлення, а стан динамічного включення особистості у процес взаємодії з соціальною чи професійною реальністю. На цій основі в науковій літературі позиція розглядається як стійке інтегративне утворення, що поєднує у собі ціннісно-сміслові, мотиваційні, світоглядні складники. Такий підхід демонструють, зокрема, З.Курлянд, Т.Осипова та О.Трофименко, які акцентують на тому, що позиція є узагальненою характеристикою особистості, яка включає переконання, ідеали, інтереси, цінності, а також здатність людини свідомо їх відстоювати й втілювати у власній поведінці (Курлянд, Осипова, 2019; Трофименко, 2023; Осипова, 2025).

Позиція особистості трактується як цілісна форма самовиявлення, що поєднує в собі внутрішню стійкість поведінкових установок, ціннісне ставлення до дійсності та здатність до суспільно значущої діяльності, що виступає ознакою гармонійного розвитку, відображаючи свідомий вибір життєвих орієнтирів і способу дії в соціокультурному просторі (Кремень, 2008: 690).

У науковому дискурсі існує типологія позицій, що формуються відповідно до ключових сфер життєдіяльності індивіда. Залежно від характеру ціннісно-мотиваційних орієнтацій і соціального контексту їх реалізації, науковці розрізняють громадянську, соціальну та професійну позиції, кожна з яких фіксує певну форму ставлення особистості до реальності. Так, громадянська позиція репрезентує систему цінностей,

пов'язаних із участю в суспільному житті та проявом соціальної відповідальності; соціальна позиція стосується усвідомлення себе як частини соціальних взаємин; професійна позиція відображає внутрішню включеність у фахову діяльність і готовність діяти відповідно до етичних, культурних і компетентнісних норм обраної професії (Мельник, 2018). Важливо підкреслити, що ці позиції не існують ізольовано. Як зазначають Л.Біленкова та О.Костащук (2022), соціальна та професійна позиції мають взаємопроникну природу, що зумовлено інтеграцією численних соціальних ролей, які виконує особистість у професійному середовищі. Така інтеграція формує зовнішній стиль поведінки, визначає тип взаємодії індивіда з іншими, його здатність до емпатії, відповідальності, партнерства та конструктивного спілкування.

Відтак, позиція є продуктом внутрішнього вибору та може розглядатися як активна життєва орієнтація, що проявляється у послідовності дій, прийнятті рішень і способах взаємодії з оточенням.

У контексті завдань започаткованого дослідження розкриємо більш докладно сучасні підходи до визначення феномену «професійна позиція». Воно позиціонується як:

- активна суб'єктна установка, що базується на внутрішніх цінностях, переконаннях і мотивації особистості, проявляється у здатності самостійно ухвалювати рішення та слугує засобом самореалізації, самоствердження й саморозвитку фахівця; така позиція протистоїть нормативно-рольовому підходу, натомість підкреслює індивідуальність, авторство та особистісну унікальність професійної діяльності, орієнтованої на перспективу розвитку (Мешко, Мешко, 2010);
- ціннісне ставлення до професійної діяльності, внутрішньо вмотивоване прийняття її змісту, форм, засобів, результатів і взаємодії з учасниками, що ґрунтується на стійких переконаннях і узгодженій з ними поведінці фахівця (Іванова, 2019: 134).

Виділяючи серед професійної позиції саме педагогічну, учені характеризують її як:

- позитивне особистісне утворення, що формується під впливом соціального та освітнього середовища і відображається у ставленні до ключових аспектів фахової діяльності та є результатом інтеріоризації зовнішніх професійних вимог, які трансформуються у внутрішні орієнтири, а саме систему цінностей, установок, знань і вмінь, що зумовлюють прагнення до самореалізації й безперервного професійного зростання (Фісун, 2009);
- ставлення до ключових цілей і цінностей освіти істотно визначає професійне самовизначення педагога, впливає на його сприйняття змісту навчання, методів викладання й ролі учня в освітньому процесі. У цьому контексті учень постає як об'єкт педагогічного впливу й унікальна особистість і цінність, що зумовлює необхідність гуманістично зорієнтованої взаємодії. Водночас важливим є ставлення вчителя до себе як до особистості, здатної до постійного розвитку, творчого діалогу й самовдосконалення, що є основою професійної зрілості та ефективності (Курлянд, Осипова, 2019: 119).
- багатовимірне, динамічне та особистісно значуще утворення, що має складну внутрішню структуру й формується у процесі фахової діяльності; проєкція загальної життєвої позиції, що виявляється через діяльнісні практики та стосується способу виконання професійних функцій та особистісного ставлення до них (Резван, 2014).

О.Резван слушно зазначає, що ключовими джерелами формування професійної позиції є світоглядні орієнтири, система мотивів, цінностей, знання, уміння, а також рефлексивні здатності особистості, що дозволяють здійснювати свідомий вибір і прийняття професійних рішень. Це утворення відображає ціннісне ставлення фахівця до сутності та результатів

професійної діяльності, до її учасників, а також до себе як суб'єкта професійного розвитку. Саме завдяки цьому воно забезпечує успішну реалізацію професійно-рольових функцій у процесі вирішення фахових завдань. У такому ракурсі професійна позиція виступає детермінантою активності фахівця, чинником його цілеспрямованої поведінки й високої результативності. Водночас, попри її відносну стабільність, дослідниця підкреслює, що професійна позиція є відкритою до змін і розвитку. Вона може збагачуватись, трансформуватись і вдосконалюватися під впливом нових знань, досвіду, змін у мотиваційній сфері, а також у результаті цілеспрямованих освітніх і корекційних впливів.

Відтак, професійна позиція постає як багатогранна особистісно-професійна характеристика, що інтегрує в собі змістові, етичні та поведінкові орієнтири і виступає основою професійного самовизначення та ефективного функціонування фахівця в динамічному освітньому середовищі.

Важливо підкреслити, що така позиція має динамічний характер: вона не фіксується раз і назавжди, а розвивається під впливом досвіду, нових знань, змін у світогляді та професійному становленні.

Отже, професійна педагогічна позиція – це багатовимірна психолого-педагогічна структура, що виступає як опора для самовизначення особистості в діяльності, її ціннісна основа та індикатор свідомої участі в освітньому й соціокультурному процесі.

У сучасному психолого-педагогічному дискурсі поняття рефлексивної позиції не має усталеного тлумачення, що свідчить про його багатогранність і міждисциплінарний характер. Його інтерпретації варіюються залежно від акцентів на особистісному розвитку, ціннісній сфері, когнітивній діяльності або соціальній активності суб'єкта. У загальному значенні рефлексивна позиція постає як внутрішня настанова, що визначає ставлення людини до самої себе, до власних можливостей, життєвих цілей і соціального контексту, у якому вона діє. І.Зязюн вказував на те, що вона «поєднує в собі цінності або

норми, виходячи з яких суб'єкт дає оцінку своїй діяльності» (Зязюн, 1996: 4–9).

М.Марусинець визначає рефлексивну позицію педагога як стійку й усвідомлену систему особистісного ставлення до власної діяльності та до себе як активного суб'єкта майбутньої професійної реалізації, що слугує підґрунтям для її формування й подальшого розвитку (Марусинець, 2018: 156).

Вона виявляється через прагнення до самоусвідомлення, розвиток самоповаги, критичне осмислення особистих дій і прагнення впливати на реальність шляхом самозміни. Змістовно рефлексивна позиція тісно пов'язана з рефлексивною культурою особистості, яка формується у процесі самопізнання, критичної оцінки набутих знань, досвіду й ціннісних орієнтацій. Вона виконує конструктивну функцію у професійному становленні, оскільки орієнтує особистість на усвідомлення смислів педагогічної діяльності, необхідність моральної відповідальності та прагнення до самовдосконалення⁰ (Марусинець, 2018).

Крім того, рефлексивна позиція передбачає готовність до інтелектуального й морального самозанурення, до критичної взаємодії з навколишнім, до аналізу власних установок, переконань, дій і результатів, інтегрує життєвий досвід, дозволяє порівнювати його з новими ситуаціями й адаптувати систему цінностей до змін, що відбуваються в освітньому, культурному або професійному середовищі.

Відтак, рефлексивна позиція може бути потрактована як активна особистісна стратегія, що забезпечує глибоку самосвідомість, внутрішню цілісність і готовність до дій, заснованих на усвідомленому ціннісному виборі, що інтегрує знання, досвід, моральні орієнтири й творчий потенціал особистості.

Механізмом рефлексивної позиції виступає рефлексія. Рефлексія виконує фундаментальну функцію в процесі свідомого самовизначення особистості у діяльності, виступаючи її внутрішнім механізмом регуляції,

ключовим засобом особистісного розвитку. Як когнітивно-емоційний процес, вона дозволяє людині вийти за межі безпосереднього досвіду, повернутися до змісту власної діяльності, осмислити її мету, засоби, результати та внутрішні мотиви, на яких вона ґрунтується. У цьому сенсі рефлексія є не просто інструментом оцінки, а дієвим засобом структурування досвіду, що забезпечує його перетворення з емпіричного у змістовно осмислений. Завдяки їй особистість накопичує нові способи дій, удосконалює наявні моделі поведінки, вчиться бачити невидимі раніше причинно-наслідкові зв'язки між власними установками й результатами діяльності. Рефлексія сприяє переходу від автоматизованого виконання дій до їхньої свідомої організації й трансформації, з урахуванням контексту і власних внутрішніх змін (Максименко, 2005; Савчин, 2002; Семиченко, 2004; Фурман, 2008 та ін.).

Особливо важливою в контексті започаткованого дослідження є оцінна функція рефлексії, яка дозволяє особистості критично оцінити результати діяльності, її відповідність особистим цінностям, життєвим цілям і смисловим орієнтирам. Саме в цьому процесі формується ставлення до себе і як до виконавця, і як до актора з унікальною системою поглядів, здатного до морального вибору, до переосмислення своєї ролі та соціальної значущості. У результаті рефлексивного аналізу особистість поступово окреслює пріоритетні сфери свого буття – ті, що викликають внутрішній відгук, мотивацію до вдосконалення, відчуття смислу й перспективи. Це можуть бути сфери професійної діяльності, творчої реалізації, міжособистісних стосунків або духовного пошуку. Водночас рефлексія дозволяє виявити внутрішні конфлікти, суперечності між бажаним і дійсним, що є важливим ресурсом для подальшого саморозвитку.

Отже, рефлексія виступає і як спосіб осмислення діяльності, і як механізм формування особистості, її здатності до самоаналізу, самокорекції та ціннісного вибору. У педагогічному контексті вона стає основою для

формування зрілої професійної позиції, аналітичного мислення та відповідального ставлення до професійної ролі.

У контексті вищезазначеного аналізу та з урахуванням завдань фахової підготовки, рефлексивну позицію майбутніх учителів музичного мистецтва характеризуємо як особистісно-професійне утворення, що виявляється у здатності студента до свідомого аналізу власної діяльності, оцінювання її результатів, мотивів і ціннісних орієнтацій; воно охоплює критичне ставлення до власного професійного зростання, готовність до самокорекції та самовдосконалення, усвідомлення себе як суб'єкта педагогічного впливу та творчої взаємодії в мистецько-освітньому середовищі. Ця позиція формується у процесі взаємодії з мистецьким контентом, виконання професійно-орієнтованих завдань, активного залучення до аналітичної та творчої діяльності, й виступає необхідною умовою розвитку аналітичної компетентності майбутнього педагога-музиканта.

У контексті фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, стимулювання рефлексивної позиції означає розвиток здатності до глибокого осмислення власної педагогічної та мистецької діяльності, готовність критично ставитися до стандартних рішень і здійснювати усвідомлений вибір засобів впливу на учнів через музику. Наявність такої позиції є ключовою умовою формування аналітичної компетентності майбутнього педагога-музиканта, оскільки забезпечує засвоєння знань, здатність самостійно їх переосмислювати, адаптувати і трансформувати відповідно до потреб реальної практики.

Імплементація у зміст аудиторної й позааудиторної діяльності практико-зорієнтованих і проблемно-дослідницьких завдань аналітичного спрямування є однією з ключових педагогічних умов формування аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки. Її значущість зумовлюється тим, що аналітична компетентність не формується в умовах лише пасивного засвоєння знань або репродуктивної діяльності, а потребує активного мислення, дослідницької ініціативи,

ініціативної залученості студента до процесу вирішення професійно значущих проблем.

Практико зорієнтовані завдання дозволяють безпосередньо пов'язати теоретичний матеріал зі специфікою майбутньої професійної діяльності вчителя музичного мистецтва, сприяють тому, що студент отримує знання, опрацьовує способи їх застосування в реальних або змодельованих педагогічно-мистецьких ситуаціях, набуває умінь і навичок критичного аналізу, інтерпретації мистецьких явищ, оцінювання педагогічної ефективності прийомів музичного навчання. Такий досвід дає змогу розвивати системне, логічне та концептуальне аналітичне мислення.

Проблемно-дослідницькі завдання стимулюють когнітивну активність студентів, активізують їхню пізнавальну мотивацію та здатність до постановки й розв'язання нестандартних завдань. У процесі роботи з такими завданнями здобувачі вчаться самостійно формулювати дослідницькі запитання, знаходити релевантні шляхи їх вирішення, аналізувати мистецько-педагогічні феномени в широкому контексті. Це формує здатність до аналітичного мислення, сприяє становленню аналітичної компетентності майбутнього педагога-музиканта.

Водночас інтеграція аналітичних завдань у позааудиторну діяльність дозволяє майбутнім учителям музичного мистецтва реалізовувати власну навчально-творчу ініціативу в більш гнучких формах: проєктній роботі, творчих лабораторіях, педагогічному спостереженні, мистецькому аналізу культурних подій тощо. Адже мистецька освіта є специфічною галуззю, де навчання нерідко виходить за межі академічної аудиторії. Саме позааудиторна діяльність створює сприятливі умови для формування аналітичної компетентності, коли здобувачі мистецько-педагогічної освіти здобувають знання і практичний досвід, вчаться рефлексувати, оцінювати власні педагогічні дії, моделювати ситуації взаємодії з учнями, що є основою аналітичної компетентності.

Важливою засадою для наукового обґрунтування педагогічної умови щодо імплементації у зміст аудиторної й позааудиторної діяльності практико зорієнтованих і проблемно-дослідницьких завдань аналітичного спрямування є розуміння специфіки навчальної діяльності майбутніх учителів мистецтва, яка, як слушно зазначає А.Растрігіна, здебільшого реалізується не у формі повноцінної професійної практики, а в режимі так званої квазіпрофесійної діяльності. Науковиця наголошує, що предметом діяльності здобувачів освіти є не стільки сама педагогічна практика, скільки її уявна, концептуально змодельована версія, у якій вивчаються теоретичні основи професійної діяльності, здійснюється осмислення її цілей, засобів, стратегій і очікуваних результатів. Саме тому якість і глибина цих уявлень, які формуються під час навчання, набувають ключового значення. Від того, наскільки вони будуть системними, науково обґрунтованими, реалістичними і внутрішньо узгодженими, значною мірою залежить подальша ефективність професійного становлення особистості педагога (Растрігіна, 2019).

Цей підхід має безпосередній зв'язок з потребою впровадження аналітично орієнтованих освітніх завдань, що дозволяють студентам не просто засвоювати готові знання, а активно конструювати власне розуміння сутності педагогічної та мистецької діяльності. Саме такі завдання перетворюють квазіпрофесійну діяльність із формального імітування практики на ціннісно та змістовно насичений процес формування професійного світогляду. Це створює передумови для глибшого усвідомлення майбутніми вчителями свого функціонального призначення, ролі в навчально-виховному процесі, а також механізмів досягнення результатів через мистецтво. Відтак, ідеї А.Растрігіної прояснюють природу діяльності здобувача освіти, доводять необхідність педагогічного насичення навчального процесу завданнями, що наближають освітній зміст до реалій майбутньої професії. Це обґрунтовує потребу у формуванні аналітичної компетентності через включення студентів у квазіпрофесійні сценарії, де аналітичне осмислення, дослідження, моделювання та розв'язання

мистецько-педагогічних проблем стають не просто засобами навчання, а ключовими формами професійного зростання.

Освітньо-розвивальний потенціал позааудиторної роботи розкрито в науковому доробку А.Бойко, Н.Горобченко, М.Донченко, О.Дурманенко, І.Задорожної, Н.Козліковської, Н.Краєвської, З.Кучер, Л.Онучак, Л.Пелех, О.Семеног, Н.Сидорчук, Н.Уйсімбаєвої та ін. Ученими доведено, що позааудиторна робота охоплює широкий спектр діяльності, що здійснюється за межами традиційного освітнього простору й не обмежується рамками офіційної навчальної програми. Її сутність полягає в організації такої активності, яка, хоча й не є обов'язковим компонентом навчального процесу, суттєво доповнює та збагачує його, сприяючи глибшому засвоєнню знань, розвитку практичних умінь і навичок й особистісному зростанню здобувачів освіти (Гаврилюк, 2013; Коваль, 2009; Козліковська, 2008; Онучак, 2002; Смалько, 2014; Уйсімбаєва, 2015 та ін.).

Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає поєднання формального (аудиторного) та неформального (позааудиторного) навчання, кожне з яких має свої особливості та функціональне призначення. Водночас саме позааудиторна діяльність створює додаткові умови для розвитку аналітичної компетентності студентів, насамперед за рахунок розширення простору для творчого пошуку, самостійного аналізу музичних явищ і рефлексії.

Розглянемо ключові відмінності позааудиторної діяльності від аудиторної роботи. Першою і найбільш уяскравленою є добровільна участь здобувачів освіти. Так, якщо участь у навчальних заняттях є обов'язковою й регламентованою навчальним планом, то позааудиторна діяльність передбачає свідомий вибір студента, його мотивацію та зацікавленість у змістовному саморозвитку. Це створює більш сприятливі умови для формування внутрішньої мотивації до професійного вдосконалення. Цьому сприяє й властивий позааудиторній діяльності невимушений, гнучкий характер взаємодії. Позааудиторна робота часто має менш формалізований,

емоційно комфортний формат, що сприяє зняттю напруги, вільному вираженню думок, неформальному обміну ідеями, що особливо важливо під час колективного обговорення музичних творів чи інтерпретацій.

На відміну від аудиторного навчання, де результати оцінюються за встановленими критеріями, позааудиторна діяльність не передбачає стандартизованого оцінювання знань і вмінь, що дозволяє студентам зосередитися не на результаті як такому, а на самому процесі пізнання, аналітичного пошуку й самовираження. А отже важливою її особливістю є відсутність жорсткої системи контролю.

Позааудиторна робота не обмежена єдиною програмою чи жорсткими рамками освітніх компонентів, тому її зміст може адаптуватися до актуальних інтересів здобувачів освіти, особливостей їхнього фахового спрямування, індивідуального рівня розвитку, що сприяє формуванню гнучкого, міждисциплінарного аналітичного мислення.

У контексті позааудиторної діяльності створюються реальні умови для виявлення самостійності, здатності до самоорганізації, творчого підходу до вирішення аналітичних завдань, зокрема в процесі розроблення та презентації авторських інтерпретацій музичних творів, участі у музичних проєктах, конкурсах, науково-дослідній роботі тощо (Донченко, 2004; Коваль, 2009; Скрипник, 2012).

Вищезазначене дає підстави стверджувати, що позааудиторна діяльність доповнює аудиторне навчання та створює якісно нове освітнє середовище, у якому аналітична компетентність формується як результат активної, усвідомленої, творчої взаємодії особистості з музичним матеріалом та професійно-педагогічним контекстом.

Позааудиторна робота у вищій школі виконує низку важливих функцій, які безпосередньо впливають на розвиток професійно значущих якостей студентів, зокрема аналітичної компетентності. Як зазначає О.Гаврилюк (2013), основними функціями такої діяльності є інформативно-освітня, мобілізаційно-регулятивна, аксіологічна, корекційна, творча, комунікативна,

компенсаторна та паралельна. У контексті музично-педагогічної освіти кожна з них набуває своєрідного змісту, збагачуючи процес фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Інформативно-освітня функція сприяє розширенню та поглибленню знань студентів у сфері музикознавства, музичної інтерпретації, стилістики, історико-культурного контексту творів. Позааудиторні заняття (клуби, рецензійні семінари, студії, гуртки, майстерні, самостійні аналітичні дослідження тощо) дозволяють працювати з матеріалом глибше, ніж це передбачено навчальною програмою, і в такий спосіб формують здатність до самостійного мислення й творчого аналізу.

Мобілізаційно-регулятивна функція реалізується через включення студентів у діяльність, яка вимагає концентрації, цілеспрямованості, вольової зосередженості. Наприклад, підготовка до участі в музично-аналітичному конкурсі або проєкті стимулює розвиток інтелектуальної активності, наполегливості, самодисципліни та внутрішньої мотивації до результату.

Аксіологічна функція пов'язана з формуванням у студентів системи професійно-педагогічних цінностей, естетичних орієнтацій, особистісного ставлення до музики як явища культури. Аналітична діяльність у позааудиторному просторі допомагає осмислити музичні твори і щодо їх структури, і через призму морального, духовного та соціального змісту.

Функція корекції виконує роль балансування впливу зовнішнього середовища. Через активну участь у студентських творчих колективах, аналітичних об'єднаннях, дискусійних клубах здобувачі освіти інтегруються в позитивне культурно-освітнє середовище, де формуються і підтримуються спільні цінності, високі стандарти творчого мислення та аналітичної етики.

Творча функція передбачає реалізацію індивідуального потенціалу студентів у процесі осмислення музичних творів. Аналітика в цьому випадку виступає не формальною процедурою, а творчим актом, де студент стає дослідником змісту, архітектури та символіки музичного матеріалу, що, своєю чергою, розвиває його власний інтерпретаційний стиль.

Комунікативна функція виявляється в діалозі між здобувачами освіти, між викладачем і студентом, між автором твору та його інтерпретатором. Через участь у дискусіях, обговореннях, спільних проєктах тощо майбутні педагоги-музиканти вчаться висловлювати й аргументувати свої аналітичні судження, розвивають уміння та навички академічного і професійного спілкування.

Компенсаторна функція особливо важлива для студентів, які відчують нестачу впевненості в собі чи мають труднощі з публічним виступом або аналітичним мисленням у межах аудиторної системи. Позааудиторна діяльність створює можливості для поступового, комфортного занурення в аналітичну роботу, підтримки та самореалізації.

Паралельна функція виконує роль своєрідної розрядки, оскільки дозволяє поєднати навчальний процес із творчою, пізнавальною, іноді навіть ігровою діяльністю. Завдяки цьому формується позитивне ставлення до аналізу музики як не до сухого обов'язку, а до захопливої інтелектуально-естетичної практики.

Зважаючи на функційне навантаження, позааудиторна робота не є другорядним чи допоміжним елементом професійної підготовки, а виступає повноцінною педагогічною системою, що за своїм функціональним потенціалом має всі можливості для ефективного формування аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва (Ван Сяоган, 2015).

Відтак, імплементація у зміст аудиторної і позааудиторної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва практико зорієнтованих і проблемно-дослідницьких завдань аналітичного спрямування забезпечує реальний зв'язок освітнього процесу з професійною діяльністю, створює підґрунтя для розвитку глибокого аналітичного мислення, рефлексивної свідомості та професійної самостійності. Це є критично важливим для формування аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Установлення науково обґрунтованих педагогічних умов формування аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва створює підґрунтя для їх практичної реалізації та подальшої експериментальної перевірки ефективності в контексті фахової підготовки в закладі вищої освіти.

Висновки з розділу 1

У розділі доведено, що сучасні трансформації в системі мистецько-педагогічної освіти потребують оновлення підходів до фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, зорієнтованих на формування ключових фахових компетентностей. Однією з таких є аналітична компетентність, що забезпечує здатність глибоко осмислювати музичний твір, аналізувати його в контексті художньої, культурної та педагогічної взаємодії, а також трансформувати ці знання в ефективну професійно-педагогічну діяльність.

Схарактеризовано сутність і значення аналітичного складника професійної підготовки майбутніх фахівців у контексті сучасних міжгалузевих досліджень. Встановлено, що аналітичний складник є ключовим ресурсом професійного зростання майбутнього фахівця вже на етапі фахової підготовки, оскільки забезпечує здатність глибоко й усвідомлено пізнавати закономірності й особливості явищ об'єктивної дійсності, самостійно добирати, систематизувати та критично осмислювати інформацію з різноманітних джерел, і, як результат такої аналітичної діяльності, проєктувати на цій основі продуктивні стратегії власної активності.

У результаті вивчення й узагальнення наукових джерел уточнено змістове наповнення феномену «аналітична діяльність», яку позиціоновано як різновид інтелектуальної діяльності, процес вивчення, розбору, дослідження та інтерпретації інформації з метою розуміння сутності, внутрішніх причинно-наслідкових зв'язків, взаємозв'язків та особливостей

досліджуваного об'єкта, явища, проблеми, процесу, що здійснюється завдяки використання методів аналізу даних, статистики, логіки, критичного мислення та інших інструментів.

Доведено, що специфіку аналітичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва створює функціонал і своєрідність необхідності аналізу музичних та педагогічних явищ і об'єктів. У такому контексті аналітичну діяльність учителя музичного мистецтва схарактеризовано як усвідомлену, цілеспрямовану, саморегульовану діяльність, що передбачає процес дослідження, розуміння та інтерпретації музичних явищ, методів навчання та розвитку учнів у галузі музики. Визначено основні напрями, що має опанувати та здійснювати майбутній учитель музичного мистецтва.

Проаналізовано сутність і співвідношення понять «компетенція», «компетентність». Визначено, що сутнісне ядро аналітичної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва, яке зумовлює її характерологічні ознаки, становлять прагнення й здатність особистості: реалізовувати власний потенціал, що базується на інтеграції індивідуальних якостей, набутих знань, досвіду та вмінь; орієнтуватися в аналітичній площині професійної діяльності, сприймаючи її як важливу ціннісну сферу; здійснювати аналіз, систематизацію й осмислення інформації з різноманітних джерел (наукових, методичних, освітніх) з опертям на логічні підходи; перетворювати розрізнені факти на цілісні логічно вибудовані системи залежностей, таких як причинно-наслідкові, змістові, часові, просторові тощо; а також обґрунтовано оцінювати педагогічні явища та ситуації, диференціюючи їх на рівні як загальної картини, так і окремих проявів, і, що надзвичайно важливо, приймати на цій основі раціональні, професійно виважені рішення. Розкрито сутність феномену «аналітична компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва» та його структуру.

Аргументовано, що педагогічні умови виступають тим «механізмом», що перетворює теоретичні уявлення щодо феномену аналітичної

компетентності та шляхи й механізми її формування на дієвий практичний інструмент у процесі фахової підготовки.

Висвітлено принципи, які було покладено в основу добору та наукового обґрунтування педагогічних умов формування аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки: науковість, системність, комплексність, професійна спрямованість, культуровідповідність, інтеграція теорії та практики, суб'єктність, суб'єктно зорієнтована взаємодія, особистісна значущість навчального змісту, педагогічна підтримка особистості та інноваційність.

Схарактеризовано й науково обґрунтовано педагогічні умови формування аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки.

РОЗДІЛ 2.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

2.1. Критерії, показники та рівні сформованості аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки та методика їх діагностики

Реалізація завдання формування аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки, упровадження відповідних педагогічних умов, моделі та методики, що забезпечують його досягнення, актуалізують необхідність чіткого визначення критеріїв і показників, а також розроблення та добору відповідного діагностувального інструментарію, здатного забезпечити об'єктивне рівневе оцінювання ефективності та результативності цього процесу.

Отож на виконання вищезазначених завдань, з'ясуємо сутність і доведемо необхідність визначення відповідних досліджуваному феномену та його структурі критеріїв.

Поняття «критерій» у загальному сенсі розглядається як багатогранне і системно закріплене в різних галузях знання. Його основне значення – це засіб оцінювання, що дозволяє здійснювати класифікацію, визначення або розрізнення явищ, об'єктів, понять. Незважаючи на варіативність формулювань у словниках різного профілю (тлумачному, філософському, професійно-освітньому), ключовим залишається уявлення про критерій як «мірило» або основу для оцінки (Гончаренко, Зязюн, Ничкало, Дубинчук, 2000: 154; Шинкарук; 2002; Яременко, Сліпушко, 2006: 211). Відтак, у науковому дискурсі критерій виконує функцію інструменту, що забезпечує об'єктивність аналізу та структуризації інформації.

У контексті педагогічного дослідження критерій виступає важливим

аналітичним інструментом, що забезпечує наукову обґрунтованість оцінювання досліджуваних явищ. Науковці розглядають його як ознаку або характеристику об'єкта, яка відображає рівень його сформованості, розвитку або відповідності певним вимогам, акцентуючи на об'єктивності, сталій природі та змістовності критерію, що дозволяє проводити точне вимірювання та порівняльний аналіз. Критерій має фіксувати стан досліджуваного об'єкта, слугувати підставою для узагальнення результатів і формулювання наукових висновків. Його функціональність визначається здатністю відображати найбільш суттєві й постійні характеристики предмета дослідження (Бірта, 2017; Гончаренко, 2004; Пехота, Єрмакова, 2013; Пометун, 2004; Черкасов, 2017 та ін.).

Аналіз наукових підходів дає підстави стверджувати, що хоча в педагогічній науці відсутня уніфікована критеріальна база для вимірювання рівнів сформованості різних видів компетентностей, на загальнонауковому рівні визнається необхідність чіткого виокремлення критеріїв оцінювання. Їх визначення має враховувати низку важливих чинників, зокрема специфіку досліджуваного феномена, вік і професійну приналежність суб'єктів, особливості внутрішньої структури об'єкта, а також зовнішні обставини, здатні впливати на результати дослідження. Це дозволяє адаптувати критерії до контексту, забезпечуючи більшу валідність і надійність вимірювальних процедур.

Додатково варто зазначити, що визначення критеріїв у педагогічному дослідженні не є просто технічним етапом, а є концептуально значущим процесом, що визначає наукову якість дослідження. Адекватно сформульовані критерії дозволяють уникнути суб'єктивності в оцінюванні, забезпечують можливість відтворення результатів, а також сприяють порівнюваності даних. Отже, критеріальна база постає як методологічне ядро дослідницького інструментарію, від якого значною мірою залежить цінність отриманих наукових висновків.

У сучасному науковому дискурсі вже не викликає сумнівів положення

про те, що ефективність використання критеріїв у педагогічному дослідженні безпосередньо залежить від наявності чітко визначених і змістовно наповнених показників. Саме показники забезпечують критеріям практичну вимірюваність, перетворюючи загальні й іноді абстрактні судження на конкретні й операціоналізовані одиниці аналізу. Вони виступають своєрідними «детекторами» сутнісних характеристик досліджуваного явища, а саме компонентів аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, дозволяючи здійснювати об'єктивну діагностику рівня їх сформованості.

Розглядаючи показники як ознаки, що дозволяють оцінити стан та рівень сформованості певного феномену, важливо наголосити на їхній здатності відбивати як якісні, так і кількісні параметри об'єкта. Якісна складова дає змогу охарактеризувати зміст, глибину, логіку прояву чи реалізації того чи іншого компонента аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, тоді як кількісна – обґрунтовує можливість ранжування, порівняння та фіксації динаміки розвитку у часі. Вони мають бути безпосередньо пов'язані з ключовими проявами цієї компетентності, зокрема: здатністю до аналізу педагогічних ситуацій, усвідомленого планування й обґрунтування методичних рішень, критичного осмислення власної та чужої професійної діяльності, аналізу музичного репертуару з урахуванням вікових, пізнавальних і соціокультурних особливостей учнів, оцінювання доцільності методів і форм навчання, формулювання педагогічно вмотивованих висновків, застосування аналітичного мислення під час підготовки та проведення музичних занять, коригування освітнього процесу на основі рефлексії тощо. Отже, саме через систему показників критерії набувають дієвого змісту, стають практичним інструментом, що дозволяє здійснювати глибокий, системний і достовірний аналіз сформованості аналітичної компетентності. У підсумку, показники забезпечують діагностувальну точність, сприяють концептуальному осмисленню самої сутності досліджуваного феномену.

Узагальнення проаналізованих наукових джерел, а також урахування обґрунтованої в першому розділі дисертаційного дослідження структури аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва створює методологічно виважену основу для виокремлення релевантних критеріїв і відповідних їм показників. Зазначені критерії покликані відображати ключові компоненти аналітичної компетентності як інтегративного професійного утворення, що формується у процесі фахової підготовки майбутніх учителів мистецького профілю.

Визначення критеріїв ґрунтується на необхідності забезпечення цілісного, комплексного та педагогічно доцільного підходу до діагностики рівня сформованості аналітичної компетентності. Кожен з критеріїв відповідає одному з компонентів структури досліджуваного феномену і розкривається через систему показників, що характеризують сутнісні прояви аналітичної діяльності майбутнього педагога в контексті музичної освіти.

Показники, у свою чергу, окреслюють конкретні, змістовно наповнені прояви сформованості відповідного компонента досліджуваної компетентності, які можуть бути зафіксовані в ході діагностичного етапу дослідження. Вони мають бути інформативними, операційно доступними, педагогічно релевантними та валідними щодо поставлених цілей дослідження.

Схарактеризуємо критерії та показники відповідно до виокремлених структурних компонентів аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Критерієм оцінювання мотиваційно-змістового компоненту аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва обрано стимулювально-когнітивний з показниками:

- мотивація особистості до успіху;
- володіння базовими аналітичними знаннями;

Критерієм оцінювання операційно-рефлексивного компоненту аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва обрано

процесуально-оцінний з показниками:

- аналітичні вміння;
- рефлексивні вміння.

Критерієм оцінювання проєктивно-моделювального компоненту аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва обрано творчо-трансформаційний з показниками:

- креативність;
- здатність до аналітичного вирішення музично-педагогічних завдань.

Визначаючи як перший показник мотивацію особистості до успіху, зауважимо, що усвідомлюємо мотив як глибинний внутрішній психологічний стимул, що спонукає людину до певної діяльності, поведінки або рішення, виступаючи джерелом її активності та напрямом реалізації. Мотив виникає як відображення особистісних потреб, інтересів, переконань чи цінностей, формуючи індивідуальне уявлення про значущість певної мети. Саме мотив надає поведінці сенс, перетворює дію на усвідомлений, внутрішньо обґрунтований вияв життєвої активності суб'єкта. Він відіграє роль внутрішньої рушійної сили, що регулює вибір людиною дій у конкретних життєвих ситуаціях, визначає напрям, цілеспрямованість, наполегливість та емоційне ставлення до виконуваної діяльності.

У свою чергу, мотивація постає як складна система внутрішніх і зовнішніх чинників, що обумовлюють спонукання особистості до певної діяльності, забезпечують її сталість, інтенсивність, динаміку та результативність. Вона охоплює увесь процес формування, розвитку й актуалізації мотивів, що виявляються у конкретних діях, поведінкових стратегіях і рішеннях. Мотивація виконує функцію регулятора поведінки, визначаючи рівень активності особистості, її зорієнтованість на досягнення цілей, реалізацію потенціалу, задоволення потреб.

Мотивація має дві основні форми: внутрішню та зовнішню. Внутрішня мотивація зумовлюється безпосередньою значущістю самої діяльності для суб'єкта, її відповідністю особистісним цінностям, інтересам, прагненням до

самореалізації. Зовнішня мотивація пов'язана з впливом зовнішніх факторів, таких як соціальні очікування, винагороди, оцінювання чи інші стимули, які діють поза межами самої діяльності. Обидва типи мотивації взаємодіють між собою, утворюючи багаторівневу структуру спонук, що забезпечує адаптацію особистості до соціального середовища та водночас сприяє її внутрішньому розвитку. Відтак, мотив і мотивація виступають центральними категоріями у розумінні природи людської діяльності. Мотив як внутрішня причина дії наповнює поведінку змістом, тоді як мотивація забезпечує процесуальну динаміку цього внутрішнього імпульсу: від його зародження до реалізації в конкретному вчинку чи діяльності (Занюк, 2002; Климчук, Горбунова, 2014; Костюк, 1989; Максименко, 2008; Niermeyer, Seyffert, 2003 та ін.).

Водночас мотивація особистості до успіху розглядається як стійка особистісна орієнтація на досягнення високих результатів, подолання труднощів, перевершення попередніх досягнень і самореалізацію в обраній діяльності. Вона охоплює бажання досягати мети, готовність до цілеспрямованих зусиль, до внутрішньої мобілізації ресурсів, до постійного самовдосконалення, що забезпечує динамічний розвиток особистості (Грень, 2010).

На відміну від ситуативної зацікавленості або зовнішньої потреби, мотивація до успіху є характеристикою особистісного рівня, що виявляється в сталому прагненні до максимально можливого результату. Її формування відбувається на основі позитивного досвіду подолання труднощів, усвідомлення власного потенціалу, наявності чітких цілей і конструктивного ставлення до невдач як до факторів зростання. Отже, мотивація до успіху не є короткотривалим імпульсом, а виявляється як інтегративна якість, що визначає стиль діяльності, її емоційне забарвлення та смислове наповнення (Мухіна, 2024).

Важливість мотивації до успіху полягає в тому, що вона є внутрішнім регулятором особистісної активності в умовах постійних змін, підвищених вимог і конкуренції. У професійному становленні майбутнього вчителя

музичного мистецтва мотивація до успіху відіграє ключову роль: вона забезпечує стійкий інтерес до предметної галузі, внутрішню потребу в досягненні педагогічної та мистецької майстерності, сприяє продуктивному подоланню труднощів навчального і творчого процесів. Орієнтація на успіх формує здатність до самостійної постановки цілей, їх критичного осмислення та реалізації, активізує рефлексивну позицію щодо результатів власної діяльності (Прядко, 2015).

У цьому контексті мотивація до успіху виявляється не стільки у формальному досягненні поставлених цілей, скільки у здатності суб'єкта осмислювати, аналізувати й адаптувати власну діяльність до умов, що змінюються. Тобто вона прямо пов'язана з розвитком аналітичного мислення, критичного ставлення до себе, реалістичної самооцінки та прагнення до вдосконалення.

Отже, наявність у майбутнього вчителя музичного мистецтва чітко вираженої мотивації до успіху можна розглядати як показник сформованості аналітичної компетентності. Адже саме через прагнення до якісного результату особистість активізує здатність до аналізу педагогічних і художніх ситуацій, до осмислення причин успіхів і невдач, до прийняття обґрунтованих рішень, що є ключовими характеристиками аналітичної компетентності у професійній діяльності.

Другим показником стимулювально-когнітивного критерію мотиваційно-змістового компоненту аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва обрано володіння базовими аналітичними знаннями, зважаючи на виключну роль знань у пізнавальному процесі.

У сучасній науковій парадигмі поняття «знання» розглядається як багатовимірне, складне за своєю структурою й динамічне за природою явище, що охоплює різні рівні і форми пізнавальної активності людини. На тлі численних інтерпретацій у філософських, психологічних, педагогічних та когнітивних дослідженнях знання виступає як результат навчання чи носій інформації, як глибока інтелектуально-сміслова категорія, що формує зміст

взаємодії людини зі світом.

В основі класичного філософського осмислення знання є його трактування як результату пізнавального освоєння дійсності, який перевірено суспільно-історичною практикою і засвідчено логікою. Знання постає як адекватне відображення об'єктивної реальності у свідомості, що втілюється в уявленнях, поняттях, судженнях і теоріях (Шинкарук, 2002). У цьому контексті знання має гносеологічне та світоглядне значення, оскільки забезпечує зв'язок між індивідуальним мисленням та колективним досвідом людства. Відтак, воно є водночас продуктом і умовою розвитку свідомості, засобом орієнтації в світі, механізмом осмислення дійсності.

У психологічному й когнітивному дискурсі домінує розгляд знання як елемента ментального досвіду, що визначає характер і якість пізнавальної діяльності суб'єкта. На цьому рівні знання постає як структурований зміст мислення, що зберігається, трансформується і використовується в інтелектуальній активності. Саме цей підхід зумовив поділ знань на декларативні (що відображають знання «що») та процедурні (знання «як») (Максименко, 2008; Семиченко, 2004).

Декларативні знання охоплюють сукупність фактів, понять, закономірностей, правил, тобто теоретичну основу, що визначає обсяг інформованості та рівень абстрактного мислення. Вони є результатом свідомого осмислення інформації, мають вербальну форму і можуть бути чітко сформульовані. Такі знання лежать в основі побудови наукових концепцій, формування теоретичних моделей, пояснення явищ.

Процедурні знання, своєю чергою, є основою практичного застосування здобутої інформації, оскільки відображають алгоритми дій, навички й операційні стратегії. Вони тісно пов'язані з досвідом виконання певної діяльності, часто є імпліцитними (неповністю усвідомлюваними), але саме вони забезпечують здатність особистості діяти продуктивно в конкретних ситуаціях.

У педагогічному контексті це членування набуває особливої

значущості, адже передбачає трансляцію знань як теоретичного ресурсу, та формування вміння їх застосовувати, що становить серцевину компетентнісного підходу. Освіта, з огляду на це, має спрямовуватися на набуття усвідомлених знань і розвиток процедурних механізмів оперування ними у різноманітних життєвих і професійних ситуаціях (Кремень, 2008).

Отже, знання слід розуміти не як статичний інформаційний масив, а як активний когнітивний ресурс, що формується в процесі пізнавальної діяльності, набуває різних форм, функціонує як засіб осмислення дійсності й реалізується в діях, судженнях, рішеннях. Такий підхід відкриває ширші можливості для аналізу знання як показника сформованості аналітичної компетентності, адже саме здатність працювати зі знанням (структурувати його, інтерпретувати, застосовувати й оцінювати тощо) є ключовою у аналітичній діяльності.

Вибір умінь (аналітичних і рефлексивних) як показників операційно-рефлексивного компоненту аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва за процесуально-оцінним критерієм спричинений осмисленням поняття «уміння». Розкриємо його зміст через різноманітні підходи, зафіксовані в словникових, педагогічних і психолого-дидактичних джерелах. Незважаючи на різні формулювання, усі тлумачення об'єднує спільна ідея про те, що вміння є результатом навчання та досвіду, що забезпечує здатність особистості діяти цілеспрямовано й ефективно у конкретних ситуаціях.

Загальні визначення в довідковій літературі акцентують на поєднанні знань і досвіду, що трансформуються в здатність до самостійного виконання певних дій. Такий підхід передбачає розуміння умінь як інтегративного продукту пізнавальної та практичної активності, що виникає на основі накопиченого життєвого й освітнього досвіду (Бусел, 2005).

Педагогічна енциклопедична традиція розширює це бачення, вводячи поняття цілеспрямованості, ефективності та адаптивності дії. Тут вміння трактується не просто як здатність до дії, а як можливість якісно

реалізовувати діяльність відповідно до конкретної мети й умов, що потребує гнучкості, вибору найдоцільніших засобів і самоконтролю (Кремень, 2008). У цьому підході простежується тісний зв'язок між уміннями і загальним інтелектуальним розвитком особистості, оскільки продуктивність дії передбачає вміння аналізувати ситуацію, робити висновки та прогнозувати результати.

Концептуальні педагогічні визначення, запропоновані вченими-методистами, зосереджуються на прикладному аспекті, позиціонуючи вміння як результат оволодіння певними способами дії. Йдеться про те, що вміння не може існувати поза практикою, оскільки проявляється лише в процесі діяльності й оцінюється за результатом виконання. Уміння тут постає як здатність до дії в контексті конкретного завдання, що демонструє рівень перенесення знань у практичну площину (Семенова, 2006). Водночас у різних підходах наголошується на адаптивності умінь, тобто здатності застосовувати їх у змінених умовах, що свідчить про їхню гнучкість і креативну природу.

Деякі автори підкреслюють технологічний аспект уміння, описуючи його як сукупність прийомів, засобів або методів, які забезпечують ефективне виконання дії (Гончаренко, 1997; Семиченко, 2004). У такому трактуванні вміння фіксує певний рівень операціоналізації знань, тобто перехід від теоретичної обізнаності до здатності діяти конкретними способами, що відповідає сучасним уявленням про компетентнісний підхід у освіті, в якому уміння є одним із ключових компонентів компетентності поряд із знаннями, досвідом, цінностями та ставленнями.

Узагальнюючи, можна зробити висновок, що вміння – це функціональна характеристика особистості, що виявляється в реальній діяльності та забезпечує успішність виконання завдань різної складності, що базуються на попередньо засвоєних знаннях і досвіді. Воно є індикатором здатності до адаптації, самостійності й продуктивності, а його наявність і рівень сформованості можна достовірно оцінити лише в умовах практичного

застосування, що дозволяє розглядати його як важливий показник сформованості аналітичної компетентності. Адже аналітична компетентність неможлива без сформованих аналітичних умінь (порівнювати, оцінювати, виокремлювати головне, адаптувати стратегії дій відповідно до умов тощо).

Аналітичні вміння передбачають здатність осмислювати інформацію, структурувати її, виокремлювати істотне, бачити причинно-наслідкові зв'язки, виявляти суперечності, узагальнювати результати й на основі цього формулювати висновки. Вони охоплюють широкий спектр когнітивних операцій, які є ключовими для успішного вирішення професійно значущих завдань, як у музично-виконавській, так і в педагогічній діяльності. Уміння аналізувати навчальні, музично-творчі ситуації, зіставляти різні інтерпретації музичних творів, критично оцінювати методичні рішення, обирати оптимальні шляхи досягнення дидактичних цілей вимагає високого рівня аналітичних дій.

Рефлексивні вміння, у свою чергу, ґрунтуються на здатності до самоаналізу, усвідомлення мотивів власних дій, оцінки їх ефективності, виявлення допущених помилок і перспектив їх подолання. Рефлексія забезпечує особистісний зворотний зв'язок, завдяки якому діяльність ефективною й усвідомленою. Здатність до професійної рефлексії є одним із ключових вимог до сучасного фахівця, оскільки вона дає змогу адаптуватися до нових умов, враховувати досвід, критично ставитися до результатів і приймати обґрунтовані рішення щодо подальших дій (Фурман, 2008).

Аналітичні та рефлексивні вміння є взаємопов'язаними: аналіз об'єкта неможливий без здатності оцінювати суб'єктивну позицію дослідника (вчителя, виконавця, інтерпретатора), а рефлексія, своєю чергою, спирається на глибоке розуміння предмета аналізу. У педагогічній практиці це означає здатність побачити помилку в учнівському виконанні чи в ході уроку, проаналізувати її причини, оцінити власну роль у ситуації та на основі цього вибудувати корекційну або вдосконалювальну стратегію.

Відтак, аналітичні й рефлексивні вміння забезпечують внутрішню

логіку прийняття музично-педагогічних і художньо-інтерпретаційних рішень, сприяють усвідомленому вибору методів, стилів і засобів діяльності, дозволяють оптимізувати освітній.

Обираючи креативність показником творчо-трансформаційного критерію проєктивно-моделювального компоненту аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, зважали на її розуміння як складної здатності особистості, що виявляється у вмінні продукувати нові ідеї, концепції та підходи, які можуть бути застосовані для вирішення різноманітних пізнавальних, професійних і педагогічних завдань. Вона ґрунтується на здатності до гнучкого, варіативного мислення, що дозволяє особистості виходити за межі стереотипів, переосмислювати інформацію, трансформувати наявний досвід у нові ментальні конструкції, адаптовані до конкретного контексту діяльності (Максименко, 2008; Моляко, 2004; Gilford, 1967 та ін.).

Як показник сформованості аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, креативність виступає і як здатність до уявної новизни, і як якісна характеристика мислення, що дозволяє глибоко аналізувати педагогічні ситуації, встановлювати міжпредметні зв'язки, прогнозувати результати власної діяльності й обирати нестандартні, але обґрунтовані шляхи досягнення мети. У цьому контексті вона передбачає вміння цілісно осмислювати музично-педагогічну реальність, критично переоцінювати усталені підходи та розробляти інноваційні стратегії професійної взаємодії.

Креативність особистості проявляється у її здатності сприймати світ не як сталу і гармонійну структуру, до якої можна просто пристосуватися, а як комплекс проблемних питань, що потребують відповідей, і як безліч завдань, які потрібно поступово вирішувати. Цей підхід розкриває глибину креативності не як декоративного додатку до мислення, а як фундаментального способу взаємодії особистості з реальністю.

Креативна особистість не просто «бачить інакше», а наважується

поставити під сумнів усталене, відмовляючись приймати світ таким, яким його «належить» сприймати. У цьому сенсі, креативність виступає формою відповідальності, оскільки вона вимагає від людини не пасивної адаптації до обставин, а активного долучення до перетворення дійсності. Там, де інші бачать стабільність і завершеність, креативна особистість бачить недовомленість, простір для переосмислення, потенціал для змін.

Цікаво, що, за Й.Козелецьким, джерелом креативності виступає саме діяльність, бо вона є проявом натхнення чи випадковим інтелектуальним вибухом. Креативність вкорінена в активному досвіді особистості, у її постійному пошуку нових форм, сенсів і рішень. Через діяльність особистість вивільняє свою внутрішню енергію та спрямовує її на перетворення світу, починаючи з дрібниць і завершуючи масштабними інноваціями в культурі, науці, техніці чи повсякденному житті (Kozielecki, 1996).

Особливої ваги набуває поняття оригінальності, яке у цьому контексті не зводиться до ексцентричності чи показової несхожості. Індикатором справжньої креативності є здатність генерувати нестандартні, але водночас дієві підходи до розв'язання складних проблем. Оригінальність у цьому випадку – це здатність бачити глибше, мислити ширше й діяти інакше, ніж того вимагають шаблони або зовнішні очікування. У цьому сенсі креативність виступає як глибоко екзистенційна позиція, що полягає у відкритості до змін, готовності діяти у невизначеності та постійній роботі над собою і довкіллям. Усе це робить креативність не розкішшю, а необхідністю в сучасному світі, де стандартні рішення часто виявляються недостатніми, а проблеми і завдання є занадто складними для лінійного підходу.

У професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва креативність набуває особливої значущості, оскільки поєднує здатність до естетичного мислення з аналітичною рефлексією, дозволяє інтерпретувати мистецький контент, осмислювати його з позицій педагогічної доцільності та ефективності. Вона виступає індикатором глибини розуміння змісту, логіки та структури музично-освітнього процесу, рівня професійної культури, а

також готовності до самостійного прийняття рішень у складних ситуаціях музично-педагогічної реальності (Михаськова, 2007; Мороз, 2019; Ноздрова. Бартенева, 2022; Падалка, 2008; Растригіна, 2018; Фрицюк, 2004 та ін.).

Відтак, саме через креативність, що інтегрує пізнавальні, ціннісні та операційні компоненти професійного мислення, майбутній учитель музичного мистецтва реалізує себе як активний суб'єкт освітнього процесу, спроможний генерувати змістовні ідеї, будувати ефективну педагогічну взаємодію та ініціювати на основі проведеної аналітичної діяльності позитивні зміни в навчальному середовищі.

Аналітична діяльність у музично-освітньому процесі передбачає і здатність педагога-музиканта «розкласти» музичний твір на структурні компоненти (мелодія, ритм, гармонія тощо), і можливість осмислити його художній зміст, інтерпретативні можливості та дидактичний потенціал. Однак ще важливішим є те, як учитель трансформує це розуміння у практичне педагогічне рішення, тобто як, якими методами і в якій послідовності він буде працювати з учнями, враховуючи їхній вік, рівень розвитку, інтереси, освітні потреби тощо. Саме тут виявляється глибина аналітичної компетентності, адже майбутній педагог не просто відтворює завчені алгоритми, а адаптує знання до реального музично-педагогічного контексту. Такий підхід потребує від нього здатності бачити педагогічну ситуацію як цілісний і водночас багатовимірний феномен, у якому перетинаються музичні, психолого-педагогічні, методичні та культурні аспекти. Наприклад, аналізуючи помилки учня у виконанні пісні, педагог має відрізнити технічну похибку від емоційної скутості, визначити причину й підібрати найбільш ефективний спосіб корекції. Саме це і є аналітичне вирішення музично-педагогічного завдання. Відтак, аналітична компетентність проявляється і у здатності «бачити» проблему, і у спроможності глибоко її осмислити, запропонувати варіативні шляхи вирішення та критично оцінити їхню доцільність у конкретному освітньому середовищі. Цей процес є не механічним, а творчим, оскільки передбачає

мислення високого рівня абстракції, рефлексію, здатність до прогнозування й оцінювання результатів своєї діяльності. У контексті фахової підготовки ця здатність розвивається через системну роботу з навчальним матеріалом, активне включення у професійно зорієнтовані ситуації, педагогічне проєктування, аналіз і рефлексію власного досвіду. Сформованість аналітичної компетентності дозволяє майбутньому вчителю вийти за межі репродуктивного підходу до викладання музичного мистецтва та стати справжнім фасилітатором творчого розвитку учня. Саме тому показником творчо-трансформаційного критерію проєктивно-моделювального компоненту аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва також обрано здатність до аналітичного вирішення музично-педагогічних завдань.

Узагальнюючи викладене, можна стверджувати, що критерії й показники, визначені для оцінювання аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки, органічно відображають її змістову структуру, в якій усі компоненти перебувають у тісному функціональному взаємозв'язку, взаємодіють і підтримують цілісність досліджуваного феномену та задають «рамку» для побудови діагностичної методики.

Поняття «діагностика» має глибокі історичні та смислові корені, що сягають не лише медицини, як часто вважається, а й загальної філософії пізнання. У педагогічному контексті воно набуває особливої значущості, оскільки пов'язане з вивченням складних, багатовимірних і динамічних процесів формування особистості, професійної компетентності, освітніх результатів. У цьому сенсі діагностика предстает і як фіксація наявного стану, і як засіб глибшого розуміння, аналітичного осягнення і передбачення розвитку певного явища.

Услід за О. Дубасенюк (2016: 171), доречно трактувати діагностику як «загальний спосіб одержання випереджувальної інформації про досліджуваний об'єкт або процес». Такий підхід розширює традиційне

уявлення про діагностику як суто вимірювання або тестування. Йдеться про цілісний метод пізнання, в основі якого лежить констатація фактів, їх інтерпретація, аналіз, виявлення внутрішніх зв'язків та тенденцій розвитку. Саме випереджувальний характер діагностики надає їй особливої цінності, оскільки вона описує минуле, фіксує теперішнє та дозволяє зазирнути в потенційне майбутнє суб'єкта дослідження. Така здатність до «передбачення» базується на глибокому розумінні природи процесу, його структури, механізмів змін. У педагогічному дослідженні це особливо важливо, адже мова йде про розвиток людини, її інтелектуальних, емоційних, креативних якостей, які не піддаються однозначному вимірюванню, але потребують уважного спостереження, осмислення та інтерпретації. У цьому сенсі педагогічна діагностика є евристичним інструментом наукового пошуку, що дозволяє виявляти неочевидне, розкривати приховані проблеми або можливості, що не лежать на поверхні та відкриває шлях до глибшого розуміння особистості досліджуваного, виявлення потенціалу, проблемних зон, динаміки розвитку тощо. У цьому контексті особливої ваги набуває вирішення завдання щодо науково обґрунтованого забезпечення процесу діагностики, що передбачає як створення нових, так і адаптацію вже наявних у науковому обігу методик для об'єктивного виявлення рівня сформованості аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва відповідно до її компонентів, критеріїв і показників. Така діагностична методика дозволить зафіксувати поточний стан сформованості означеного професійного утворення, відстежувати його поступ у динаміці, надавати підстави для обґрунтованих висновків щодо результативності здійснених формувальних зусиль.

У таблиці 2.1. представлено застосовані в дослідженні методики діагностування сформованості аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки (за компонентами, критеріями і показниками).

Таблиця 2.1.

**Методики діагностування сформованості аналітичної компетентності
майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки
(за компонентами, критеріями і показниками)**

Компо- ненти	Критерії та показники	Методики діагностики
Мотива- ційно- змістовий	Критерій – <i>стимульовально- когнітивний</i> Показники: - мотивація особистості до успіху; - володіння базовими аналітичними знаннями	Методика діагностики мотивації особистості до успіху (за Т. Елерсом) Тестове завдання на володіння базовими аналітичними знаннями (авторська розробка)
Опера- ційно- рефлек- сивний	Критерій – <i>процесуально- оцінний</i> Показники: - аналітичні вміння; - рефлексивні вміння	Діагностична карта самооцінки сформованості аналітичних умінь (за Т.Осиповою) Методика діагностики рефлексивних умінь (за К.Коноваловою)
Проек- тивно- модельо- вальний	Критерій – <i>творчо- трансформаційний</i> Показники: - креативність; - здатність до аналітичного вирішення музично- педагогічних завдань	Методика діагностики креативності (Дж. Гілфорд і П.Торренс; Методика виконання практичних музично-педагогічних завдань аналітичного спрямування (авторська розробка)

Як бачимо з таблиці 2.1., для діагностики першого показника

стимулювально-когнітивного критерію – мотивація особистості до успіху – застосовано відповідну методику Т.Елерса. Зазначений інструмент обрано з огляду на його практичну надійність і концептуальну відповідність завданням дослідження. Методика реалізується у формі стандартизованого опитувальника, що містить сорок одне запитання закритого типу, що стосуються ставлення людини до успіху, зусиль, бар'єрів і власної відповідальності за результат. Респонденту пропонується обрати одну з двох відповідей – «так» або «ні». Отримані результати обробляються відповідно до шкали, запропонованої автором методики: за кожен відповідь, що відповідає мотиваційним установкам на досягнення, нараховується 1 бал. Сума балів відображає рівень мотивації до успіху: високі показники свідчать про виражену потребу досягати успіху, тоді як низькі – про слабку орієнтацію на досягнення і можливу схильність уникати невдач.

Окремий інтерес становлять психологічні інтерпретації результатів. Учасники з помірно високими показниками мотивації до успіху зазвичай обирають помірний рівень ризику, прагнучі досягти результату без значного емоційного або ситуаційного напруження. Натомість ті, хто сильно боїться невдач, часто демонструють полярні стратегії – або надмірну обережність, або схильність до необґрунтованого ризику. Водночас виявлено, що чим вищий рівень мотивації до успіху, тим меншою є схильність до ризикованої поведінки, особливо якщо очікування успіху є стабільно високим. Таким чином, мотивація досягнення тісно пов'язана з очікуваннями успішного результату: сильна мотивація, як правило, супроводжується впевненістю у власних силах і відповідальним підходом до вибору шляхів до мети.

Важливо й те, що поєднання сильної мотивації на досягнення з помірною готовністю до ризику виявляється найефективнішою стратегією. Особи з таким профілем рідше потрапляють у конфліктні або критичні ситуації, на відміну від тих, чия мотивація зосереджена на уникненні невдач. Останні, хоча й можуть мати високі очікування, часто демонструють поведінку, що блокує особистісний і професійний розвиток. З огляду на

зазначене, методика Т. Єлєрса є інформативним і гнучким інструментом, що дозволяє оцінити загальний рівень сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва мотивації до успіху, виявити її внутрішню структуру, суперечності та потенційні ризики для особистісного зростання, зокрема в контексті формування аналітичної компетентності в процесі фахової підготовки.

З метою діагностики показника – володіння базовими аналітичними знаннями – нами було розроблене представлене в Додатку Б тестове завдання, що дозволяє виявити глибину знань майбутніх педагогів-музикантів, ступінь розуміння ними ключових понять і здатність до їх застосування в контексті педагогічної й музичної аналітики. Тест складається з 20 запитань закритого типу, кожне з яких передбачає одну правильну відповідь. Завдання спрямовані на діагностику як теоретичної обізнаності, так і практичного аналітичного мислення. Оцінювання здійснювалося за кількісним принципом, де кожна правильна відповідь оцінювалася в 1 бал, а неправильна відповідь або її відсутність – у 0 балів. Відтак, максимальна кількість балів, яку міг набрати учасник, становить 20. Тест не орієнтований на швидкість виконання, давалося 20-25 хвилин, натомість акцент було зроблено на обґрунтованості й усвідомленості вибору відповіді, що відповідає сутності аналітичного підходу. Залежно від кількості набраних балів, визначався рівень сформованості діагностованого показника аналітичної компетентності:

15–20 балів – достатній рівень: майбутній учитель музичного мистецтва виявляє глибоке розуміння понять аналізу, аналітичної компетентності, а також специфіки аналітичної діяльності в музичній і педагогічній практиці. Здатний самостійно інтерпретувати навчальні та художні ситуації, аргументує власні висновки, демонструє цілісне бачення ролі аналізу в професійній діяльності вчителя музичного мистецтва.

9–14 балів – задовільний рівень: респондент має базове уявлення про ключові поняття, але не завжди впевнено застосовує їх на практиці. Знання

частково фрагментарні, потребують уточнення й методичного супроводу. Орієнтація в аналітичній діяльності наявна, проте не є повністю системною.

0–8 балів – початковий рівень: студент виявляє обмежене або поверхове розуміння суті аналітичної компетентності, демонструє труднощі в оперуванні базовими поняттями та не здатен ефективно застосовувати аналітичний підхід до музично-педагогічних завдань.

Для діагностування в майбутніх учителів музичного мистецтва показника аналітичні вміння процесуально-оцінного критерію операційно-рефлексивний компоненту аналітичної компетентності, була використана розроблена Т.Осиповою (2016: 451–452) діагностична карта (Додаток В). Методика базується на самооцінюванні респондентом системи аналітичних умінь (двадцять аналітичних умінь), згрупованих за кількома ключовими напрямками. Зокрема, вона охоплює: когнітивно-інтелектуальний аспект, що стосується гнучкості мислення, здатності до аналізу, синтезу, узагальнення, систематизації та аргументації; психолого-поведінковий, пов'язаний зі спостережливістю, пам'яттю, здатністю до концентрації уваги, самоконтролю й прийняття рішень у складних педагогічних ситуаціях; комунікативно-рефлексивний, що охоплює вміння слухання, вміння співпрацювати, здатність до саморефлексії, самокорекції та самоорганізації; ціннісно-мотиваційний, який відображає настанову респондентів на саморозвиток, внутрішню мотивацію до пізнавальної діяльності, готовність до прийняття нестандартних рішень і професійного зростання.

Майбутні вчителі музичного мистецтва оцінювали кожне з аналітичних умінь за дев'ятибальною шкалою, де 1 – найнижчий рівень прояву, а 9 – найвищий. Після завершення самооцінювання підраховувалася загальна кількість балів, яка інтерпретується відповідно до рівневої шкали:

- Низький (початковий) рівень (1–60 балів) свідчив про початкове формування аналітичних умінь і потребу в цілеспрямованій педагогічній підтримці;

- задовільний рівень (61–120 балів) вказував на наявність окремих аналітичних умінь, що потребують подальшого поглиблення та систематизації;
- достатній рівень (121–180 балів) характеризував сформовану здатність до аналітичного осмислення освітнього процесу, готовність до рефлексії, самовдосконалення й адаптивної діяльності.

З метою діагностики сформованості рефлексивних умінь було використано розроблену К.Коноваловою (2018: 278–279) відповідну методику (Додаток Д). Методика побудована у формі самооцінювальної шкали, яка охоплює десять ключових рефлексивних умінь, кожне з яких оцінюється за дев'ятибальною шкалою 2018: 278–279 від 1 (мінімальний рівень прояву) до 9 (максимальний рівень сформованості). Представлені в методиці рефлексивні вміння згруповано за трьома основними напрямками:

- інтрапсихічна рефлексія передбачає здатність особистості до усвідомлення власних індивідуально-психологічних особливостей, аналізу своїх дій, оцінювання ефективності й результативності діяльності, а також уміння прогнозувати її наслідки;
- міжособистісна рефлексія охоплює здатність до емпатії, розуміння позиції іншої людини, адекватного сприйняття її стану, що є необхідним для конструктивної взаємодії в освітньому процесі;
- функціонально-діяльнісний складник відображає вміння майбутнього педагога контролювати, організовувати, планувати власну діяльність, співвідносити результати з поставленими цілями й формувати нові педагогічні завдання на основі рефлексивного аналізу.

Після завершення самооцінювання підраховувався сумарний бал, що дозволив визначити загальний рівень сформованості рефлексивних умінь. Зазначимо, що система оцінювання здобутих результатів була нами дещо модифікована відповідно до прийнятої в дослідженні трирівневої шкали оцінювання:

0–39 балів – початковий рівень: свідчить про недостатню розвиненість рефлексивної сфери, потребу в формуванні навичок самостереження, аналізу й корекції власної діяльності;

40–69 балів – задовільний рівень: респондент демонструє окремі елементи рефлексивної поведінки, проте її реалізація є вибірковою, а застосування — ситуативним;

70–90 балів – достатній рівень: досліджуваний виявляє стійкі рефлексивні установки, здатен аналізувати професійну поведінку, враховувати її наслідки й коригувати свою діяльність відповідно до цілей та зворотного зв'язку.

Для діагностики наступного показника – креативності – було застосовано поелементну методику Дж. Гілфорда і П. Торренса (Додаток Е), яка вважається однією з найвизнаніших у світовій психодіагностиці творчості. Вона поєднує в собі як вербальні, так і невербальні складники, що дозволяє виявити багатовимірний характер креативного мислення, притаманного особистості. Тестування охоплювало два субтести, виконання яких було обмежено часовими рамками (до 15 хвилин), що дозволяло активізувати швидкі творчі реакції та одночасно відстежити здатність респондента мобілізувати свої ресурси в умовах інтелектуального навантаження. Вербальний субтест орієнтувався на створення нових ідей на основі слів, фраз, описів ситуацій, сценаріїв тощо. Невербальний субтест передбачав роботу з зображеннями, фігурами, асоціативними малюнками та візуальними трансформаціями, тобто з компонентами, близькими до специфіки мистецької освіти. Концептуально методика спирається на ідеї Дж. Гілфорда про структуру інтелекту, де креативність розглядається як особлива форма інтелектуальної діяльності, що базується на дивергентному мисленні, тобто здатності генерувати багато різних ідей, підходів або рішень у відповідь на одне завдання. П.Торренс у своїй адаптації тесту розширив підхід Дж.Гілфорда, включивши чотири основних показники творчого мислення: біглисть (fluency), тобто кількість запропонованих ідей; гнучкість

(flexibility) як здатність змінювати підходи до вирішення задач; оригінальність (originality), тобто нестандартність і новизна відповідей; розробленість (elaboration) – деталізація та глибина ідей.

Враховуючи те, що методика за задумом авторів була створена для осіб віком до 17 років, вона виявилася релевантною і для нашого дослідження, оскільки більшість учасників або входили до цієї вікової межі, або були до неї наближені. Для повторного діагностування було розроблено модифіковані варіанти завдань, еквівалентні за складністю та структурою, що дозволило уникнути ефекту запам'ятовування та забезпечити об'єктивність повторної оцінки. Завдяки системі оцінювання, запропонованій Торренсом, яка охоплює кількісно-якісний аналіз відповідей за всіма показниками, вдалося отримати розгорнуту діагностичну картину рівня креативності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Показник – здатність до аналітичного вирішення музично-педагогічних завдань – діагностувався за допомогою розробленої нами методики виконання практичних музично-педагогічних завдань аналітичного спрямування (Додаток Д). Вона складається із трьох завдань, кожне з яких передбачає стислий музично-педагогічний контекст (ситуацію) та серію аналітичних запитань, що вимагають оцінки ситуації, формулювання педагогічного рішення та обґрунтування вибору. Кожне завдання оцінювалося за трьома критеріями (за кожний максимально 3 бали): аналіз педагогічної ситуації та музичного матеріалу; доцільність і креативність запропонованого педагогічного рішення; обґрунтованість, логічність і повнота відповіді. При цьому 3 бали ставили за глибокий аналіз ситуації з виявленням причинно-наслідкових зв'язків, коректна постановка мети й завдань, професійна аргументація; 2 бали – за правильний аналіз, але менш глибокий; наявна логіка, однак не все обґрунтовано повністю; 1 бал: присутній загальний аналіз, але без фахового заглиблення. Максимум за одне завдання – 9 балів. Максимум за всю методику (3 завдання) – 27 балів. Крім кількісного розроблено й якісну характеристику рівнів.

Достатній рівень сформованості (23–27 балів) – майбутній учитель музичного мистецтва глибоко розуміє суть педагогічної ситуації, вміє логічно і критично аналізувати музичний матеріал у педагогічному контексті, пропонує творчі, інноваційні, вікові та дидактично обґрунтовані рішення, виявляє здатність інтегрувати музично-теоретичні знання, вікову психологію та методику музичного навчання. Відповіді структуровані, логічні, завершені; вказується, чому саме обрано той чи інший метод/твір/підхід. Рівень самостійності високий, зовнішніх підказок не потребує.

Задовільний рівень сформованості (16–22 бали) – студент загалом розуміє суть завдання, але аналіз обмежений лише поверхневими характеристиками (настрій, тема), рішення педагогічно допустиме, але менш обґрунтоване або шаблонне. Є спроба пов'язати музичний матеріал з віковими особливостями дітей, але залежність між змістом твору і педагогічною метою подана фрагментарно. Відповіді не завжди повні, місцями логічно не з'єднані, але помилок у суті немає. Самостійність помірна, часом потребує уточнень.

Низький рівень сформованості (0–15 балів) – респондент не розрізняє педагогічні завдання та музичний зміст твору, аналіз або відсутній, або не пов'язаний із ситуацією; пропоновані рішення випадкові, неадаптовані до віку учнів, або взагалі відсутні. Відсутнє обґрунтування або присутні формальні фрази без логічного підґрунтя. Відповіді нелогічні, непослідовні, можлива наявність методичних або педагогічних помилок. Потребує значної зовнішньої допомоги для виконання завдання.

Зведене значення кожного з критеріїв сформованості аналітичної компетентності у майбутніх учителів музичного мистецтва визначалося шляхом обчислення середньоарифметичного значень, отриманих за відповідними показниками, відповідно до формули:

$$\text{Загальний бал за критерієм} = (x_1 + x_2 + \dots + x_n) / n,$$

де $x_1, x_2, \dots, x_n$ – значення за кожним показником критерію, n – кількість показників.

Для визначення узагальненого рівня сформованості аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва було застосовано поетапний розрахунок, який враховував кількісні показники за кожним із трьох критеріїв: стимулювально-когнітивним, процесуально-оцінним та творчо-трансформаційним. Кожен критерій був конкретизований через два релевантні показники, оцінювання яких здійснювалося за трирівневою шкалою:

0 балів – початковий рівень,

1 бал – задовільний рівень,

2 бали – достатній рівень.

Максимальна сума балів за одним критерієм становила 4 бали (2 показники $\times$ 2 бали), що дозволяло нормалізувати результат до діапазону від 0 до 2. Узагальнене значення кожного критерію визначалося як середнє арифметичне балів за його показниками.

Для обчислення загального рівня сформованості аналітичної компетентності було використано формулу:

$$K_{\text{ак}} = (K_{\square} + K_{\square} + K_{\square}) / 3$$

де:

$K_{\text{ак}}$ – загальний коефіцієнт аналітичної компетентності;

$K_{\square}$ – коефіцієнт за стимулювально-когнітивним критерієм;

$K_{\square}$ – коефіцієнт за процесуально-оцінним критерієм;

$K_{\square}$ – коефіцієнт за творчо-трансформаційним критерієм.

Окрім здійснення кількісного аналізу результатів, для повнішого розуміння стану сформованості аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва було передбачено й якісну інтерпретацію отриманих даних. Вона ґрунтувалася на трирівневій шкалі, закладеній у діагностичний інструментарій, що дозволила змістовно охарактеризувати кожен з визначених рівнів (достатній, задовільний і початковий) через призму специфіки аналітичної діяльності у професійній сфері.

Достатній рівень сформованості аналітичної компетентності був притаманний тим майбутнім учителям музичного мистецтва, які продемонстрували стійку мотивацію досягнення успіху, що виявляється у прагненні до самореалізації, ініціативності й відповідальності у фаховій діяльності; глибоке володіння базовими аналітичними знаннями, вільне оперування аналітичними термінами. Студенти цього рівня продемонстрували сформовану здатність самостійно й аргументовано аналізувати складні музично-педагогічні ситуації, критично осмислювати інформацію, виокремлювати причинно-наслідкові зв'язки, усвідомлювати й об'єктивно оцінювати власну професійну діяльність, виявляє здатність до самокорекції; виявили варіативність мислення, гнучкий підхід до вирішення нестандартних завдань, творчу педагогічну імпровізацію й усталену здатність до аналітичного вирішення музично-педагогічних завдань, самостійність у професійних судженнях.

Задовільний рівень сформованості аналітичної компетентності засвідчили ті майбутні педагоги-музиканти, які продемонстрували зацікавленість у досягненнях, проте часто потребували зовнішньої стимуляції. Їхні аналітичні знання є достатніми для розуміння базових понять і процедур, однак спостерігаються труднощі із самостійним оперуванням ними в практичних ситуаціях. Студенти цього рівня здатні проводити аналіз з опорою на зразки або під керівництвом, потребує часу для аргументації. Оцінка власної діяльності є частково усвідомленою, але не завжди продуктивною. Креативність наявна, проте переважають стереотипні підходи, творче мислення виявляється ситуативно, у знайомих обставинах. Вони виявили здатність запропонувати декілька варіантів рішень музично-педагогічних ситуацій, але з частковою втратою логічності або обґрунтованості.

Початковий рівень сформованості аналітичної компетентності був притаманний тим майбутнім учителям музичного мистецтва, які засвідчили низьку або нестійку мотивацію до досягнення успіху, виявили тривожність,

схильність до уникання відповідальності чи ініціативи. Аналітичні знання респондентів цього рівня фрагментарні, обмежені відтворенням окремих термінів без розуміння їх змісту чи практичного застосування. Аналітичні вміння або не сформовані, або проявляються лише на елементарному рівні; студент відчуває труднощі у виокремленні головного, побудові логічних зв'язків; не завжди усвідомлює власні дії, не вміє критично оцінити свої результати або пов'язати їх з метою діяльності. Креативність у професійній діяльності майже не виявляється, мислення шаблонне, домінують готові рішення, відсутня гнучкість. Аналітичне вирішення музично-педагогічних завдань утруднене, спостерігається невміння адаптувати знання до нових ситуацій, складнощі з генерацією варіантів або аргументацією вибору.

2.2. Модель і методика формування аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки

У контексті сучасних вимог до якості фахової підготовки майбутніх педагогів, особливо в галузі мистецько-педагогічної освіти, актуальним стає пошук оптимальних системних рішень, що дозволяють підвищити ефективність освітнього процесу, забезпечити його цілісність, логічність і наукову обґрунтованість. Одним із таких рішень, що отримав визнання в науково-педагогічній спільноті, є використання моделювання як продуктивного методу в проєктуванні освітніх процесів.

У дослідженнях провідних науковців (К.Гнезділова, С.Гончаренко, В.Докучаєва, С.Касярум, Н.Кічук, Л.Ковальчук, Т.Койчева, І.Княжева, Є.Лодатко, А.Растригіна, О.Реброва, О.Рудницька, В.Семиченко, Ю.Сурмін, В.Черкасов; С.Reigeluth, J.Karnopp та ін.) моделювання визначається як один із ключових інструментів в освітній науці, що дозволяє представити складні педагогічні явища в структурованій, цілісній, логічно організованій формі, що сприяє кращому розумінню природи освітніх процесів і надає змогу

створювати ефективні умови для впливу на них. Доведено, що в плануванні й організації професійної підготовки майбутніх педагогів важливо усвідомити механізми, етапність і взаємозв'язки між компонентами освітнього процесу. Саме тому в межах започаткованого дослідження виникає необхідність розроблення моделі формування аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки.

Модель, як науково обґрунтоване уявлення про структуру та логіку процесу (Гнезділова, Касярум, 2011: 8), як «штучна система, що відображає з певною мірою точності властивості досліджуваного об'єкта» (Рудницька, 2002: 212), дозволяє теоретично окреслити основні орієнтири формування аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва та практично спроектувати методiku її реалізації в умовах фахової підготовки у ЗВО.

Моделювання як науковий інструмент у педагогіці має багатоплановий характер, що виявляється у його здатності виконувати різноманітні функції відповідно до рівня й напрямку дослідження. Моделювання виступає інтелектуальною формою організації знання, що дає змогу відтворити складні процеси та розкрити внутрішні закономірності функціонування педагогічної системи. Так у гносеологічному вимірі моделювання виконує роль пізнавального інструмента, який є проміжною ланкою між об'єктом дослідження та його теоретичним осмисленням. Воно надає змогу структуровано відобразити педагогічне явище, спрощено репрезентуючи його суть задля полегшення аналізу, виявлення закономірностей, формулювання нових гіпотез. Така модель не є кінцевою ціллю, а радше інтелектуальним знаряддям пізнання, що дозволяє досліднику зануритися в складну природу педагогічного процесу через абстракцію, узагальнення і концептуалізацію. Моделювання в педагогічному дослідженні виконує також методологічну функцію, пов'язану з аналізом взаємозв'язків між елементами освітнього процесу. У цьому аспекті модель виступає як інструмент системного мислення, що дозволяє оцінювати динаміку змін, виявляти

залежності між станами різних компонентів навчально-виховної системи, будувати міжрівневі співвідношення (від окремих дій викладача до освітніх результатів загалом). Такий підхід сприяє розробленню цілісних педагогічних стратегій, підвищуючи наукову обґрунтованість рішень. Психолого-педагогічний аспект моделювання акцентує на висвітленні взаємодії психологічних і педагогічних чинників, що утворюють суть освітнього процесу. Модель дозволяє описати й проаналізувати різні сторони діяльності суб'єктів освітнього процесу в контексті їхніх мотивацій, цінностей, поведінкових проявів тощо. Завдяки цьому вдається узагальнити педагогічний досвід, виявити психолого-педагогічні закономірності, що лежать в основі ефективного навчання, виховання й розвитку особистості. У цьому аспекті модель перетворюється на механізм розуміння людини у процесі її освітньої взаємодії (Лодатко, 2022: 5–6).

Модель у започаткованому дослідженні також виконує функції концептуалізації (сприяє науковому осмисленню й теоретичному узагальненню сутності процесу формування аналітичної компетентності), прогнозування (забезпечує передбачення очікуваних результатів та можливих варіантів розвитку освітнього процесу), інтеграції (реалізується через поєднання різних компонентів досліджуваного феномену в єдину систему) та оптимізації (передбачає раціоналізацію, упорядкування й підвищення ефективності всіх процесів, що відбуваються в межах моделі). Завдяки моделі можна з'ясувати, які саме педагогічні умови сприяють ефективному формуванню аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки, які етапи проходить здобувач освіти в цьому процесі, які методи та засоби є найбільш результативними.

Відтак, звернення до методу моделювання в дослідженні формування аналітичної компетентності є методологічно виправданим і практично необхідним. Це дозволяє побудувати цілісну, внутрішньо узгоджену систему, зорієнтовану на досягнення чітко визначеного результату формування в

майбутніх учителів музичного мистецтва аналітичної компетентності в процесі фахової підготовки.

Методологічну основу створеної моделі формування в майбутніх учителів музичного мистецтва аналітичної компетентності в процесі фахової підготовки склали компетентнісний, синергетичний і підходи. Обґрунтуємо свій вибір.

У наукових розвідках В.Андрущенка, Н.Бібік, А.Богуш, Ван Бінбін, Го Яньцзюнь, А.Козир, І.Зязюна, А.Козир, Т.Койчевої, В.Кременя, А.Линенко, В.Лугового, Н.Ничкало, О.Пометун, А.Растригіної, О.Ребрової, О.Савченко, С.Сисоевої, Хе Їн, Юйань Шаоцянь та багатьох інших науковців переконливо доведена доцільність застосування компетентнісного підходу як методологічної основи сучасних наукових досліджень, засвідчено актуальність цього підходу, окреслені нові методологічні перспективи у сфері освіти, урахувуючи глибинні трансформації, яких зазнає сучасна педагогіка у відповідь на запити ХХІ століття. Обґрунтовано, що компетентності виступають як інструменти успішної професійної діяльності, як основа цілісного розвитку й самореалізації людини, що забезпечують поступовий перехід від зовнішньо керованої поведінки до усвідомленого самоуправління, спрямовуючи процес особистісного зростання, самопізнання і саморозвитку. У контексті формування різних видів компетентностей виокремлюється низка ключових чинників, які безпосередньо впливають на її рівень і якість. Насамперед це якість отриманої освіти, що закладає теоретичну і практичну основу професійної діяльності. Не менш важливим є здобутий досвід, зокрема й художньо-ментальний, який поглиблює розуміння фахових процесів та збагачує особистий арсенал рішень. Значну роль відіграють індивідуальні особистісні риси (відповідальність, ініціативність, креативність, здатність до рефлексії тощо). Чинниками, що сприяють активному розвитку компетентного педагога, також є внутрішня мотивація, прагнення до постійного самовдосконалення й самоосвіти, а також вміння приймати нестандартні рішення й ефективно вирішувати як життєві, так і

професійні завдання в умовах сучасної музично-педагогічної освіти (Ван Сяоган, 2025).

Компетентнісний підхід, як свідчить сукупність теоретичних позицій провідних дослідників, виводить освітній процес за межі традиційної парадигми засвоєння знань, акцентуючи увагу на формуванні особистості, здатної діяти ефективно в складному, динамічному соціокультурному просторі. Йдеться про реалізацію інтегрованої системи загальноосвітніх принципів, що передбачає цілісне проєктування змісту, форм і методів навчання на основі потреб формування ключових (загальних) і предметно-спеціальних компетентностей.

Сутність компетентнісного підходу полягає у зсуві освітнього фокусу від передавання інформації до формування здатності критично осмислювати цю інформацію, інтегрувати її у власний досвід, приймати зважені рішення й діяти ефективно у різних контекстах. Це означає, що цілі освіти більше не обмежуються знаннями, а охоплюють мотиваційний, емоційно-ціннісний і поведінковий аспекти, створюючи передумови для глибокої особистісної трансформації здобувача освіти. У цьому контексті слушною є позиція І. Княжевої, яка визначає ключові «вектори-цілі» освітнього процесу, такі як розвиток індивідуальності, соціалізація, вміння вчитися протягом життя, усвідомлене засвоєння знань та здатність до їх практичного застосування, самоактуалізація, самовизначення й самодетермінація (Княжева, 2022: 151–152). Згідно з цією логікою, освітній процес перетворюється на простір для розвитку самосвідомості й особистісної зрілості, що є особливо важливим у професійній підготовці педагогів, зокрема вчителів мистецьких дисциплін.

Відтак, компетентнісний підхід виконує у сучасній освіті функцію методологічного інструменту і виступає як стратегія оновлення освітньої парадигми загалом, орієнтуючи на підготовку фахівця, здатного до творчої, рефлексивної, етично вмотивованої та соціально відповідальної діяльності. Його реалізація дозволяє забезпечити єдність цілей, змісту, форм організації

та способів оцінювання навчальних досягнень, що виводить освітній процес на якісно новий рівень.

Обрання компетентнісного підходу як методологічної основи формування аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва є не випадковим, а глибоко обґрунтованим рішенням, зумовленим як самим предметом дослідження, так і його стратегічною орієнтацією на всебічний розвиток особистості. Музичне мистецтво апелює одночасно до інтелекту й емоційно-естетичної сфери особистості, тому майбутній учитель музики має володіти фаховими знаннями, бути здатним глибоко осмислювати художні явища, розпізнавати художні особливості музичних творів, критично оцінювати їх у контексті історичних, стилістичних і педагогічних обставин, аналізувати музику як складну культурну, соціальну та психологічну реальність. Саме тут і набуває особливого значення аналітична компетентність, що забезпечує здобувачам оволодіння цими здатностями. Компетентнісний підхід, у цьому сенсі, забезпечує системний і практико зорієнтований вимір освітнього процесу. Його практична спрямованість проявляється у наголосі на застосуванні знань у реальних або наближених до реальних ситуаціях, що має ключове значення для професійної підготовки майбутніх педагогів-музикантів. Не достатньо знати музичну теорію чи історію, необхідно вміти використовувати ці знання для аналізу конкретного твору, адаптації навчального матеріалу до вікових особливостей учнів, конструювання уроку з урахуванням цілей і завдань мистецької освіти.

Крім того, компетентнісний підхід передбачає тісне поєднання теоретичної та практичної складових в освітньому процесі. Наприклад, майбутні вчителі музики мають навчатися аналізувати музичні твори не ізольовано, а в контексті їх подальшого педагогічного використання: як репертуарного матеріалу, як засобу формування музичного слуху, як прикладу стилістичної чи жанрової характеристики, тощо. Такий аналітичний досвід має набуватися через практику, через участь у проєктах,

фестивалях, концертах, конкурсах, педагогічних експериментах, аналіз відеозаписів уроків, співпрацю в освітніх творчих групах тощо.

Особливе значення в умовах компетентнісного підходу набуває формування рефлексивного мислення, що реалізується у здатності до глибокого, усвідомленого і ціннісно забарвленого аналізу музичних явищ, осмислення й оцінювання власної діяльності, спроможності бачити її сильні й слабкі сторони, будувати індивідуальну освітню траєкторію. Для вчителя музики як культурного посередника, який сприяє духовному розвитку особистості учня через музику, це є критично важливим, оскільки мистецько-педагогічна діяльність завжди пов'язана з особистісним самовираженням, творчістю, пошуком нестандартних рішень.

Формування аналітичної компетентності в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва потребує методологічного підходу, який би одночасно враховував суб'єктивну активність особистості та реальні умови її професійного становлення. Саме діяльнісно-особистісний підхід забезпечує таку цілісність, поєднуючи два взаємопов'язані вектори педагогічної дії: діяльність і особистісний розвиток (І.Бех, С.Гончаренко, О.Дубасенюк, І.Княжева, О.Ковшар, В.Лозова, Л.Петерсон, О.Пехота, К.Роджерс, О.Савченко, Г.Троцько та ін.). Ученими доведено, що цей підхід фокусує увагу на особистості як на активному суб'єкті діяльності, котрий водночас виступає ініціатором, виконавцем і рефлексивним інтерпретатором власного досвіду. У межах цього підходу особистість розглядається як система, що формується, розгортається й ускладнюється саме через залучення до різноманітних видів діяльності пізнавальної, емоційно-ціннісної, комунікативної, художньо-творчої тощо. Водночас не лише діяльність впливає на особистість, формуючи її риси, установки, способи мислення й поведінки. Сама особистість трансформує діяльність, визначаючи її структуру, мотиваційну спрямованість, змістові домінанти й очікувані результати. Така взаємодія створює умови для саморозвитку, самовираження й самореалізації суб'єкта. У цьому контексті формування та розвиток

особистості трактується як динамічний і відкритий процес, що відбувається у межах постійної взаємодії з діяльнісним середовищем. Діяльність, у свою чергу, набуває значення як провідний механізм розвитку, а особистість – як його внутрішній рушій, який активно модифікує реальність, породжуючи нові смисли, стратегії та продукти. Отже, діяльнісно-особистісний підхід окреслює розвиток особистості як еволюційний процес, нерозривно пов'язаний із системою діяльності, в межах якої формуються знання й уміння, життєві цінності, професійна ідентичність, критичне й аналітичне мислення. Цей підхід надає дослідженню педагогічних явищ системності, динамізму й суб'єктної глибини, що є надзвичайно важливим для вивчення процесів формування аналітичної компетентності в музично-педагогічному контексті.

Аналітична компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва формується як інтегративна якість, що виникає в процесі спеціалізованої діяльності (музично-педагогічного аналізу, рефлексії тощо) та водночас пов'язана з особистісними характеристиками. Діяльнісно-особистісний підхід дозволяє розглядати ці процеси не відокремлено, а в органічній єдності, що й відповідає суті компетентнісного підходу.

Згідно з діяльнісно-особистісною логікою, знання та вміння набувають значення лише тоді, коли вони внутрішньо освоєні суб'єктом, тобто стають його особистим ресурсом для професійного самоздійснення. Аналітична компетентність не може бути сформована через пасивне засвоєння теоретичних положень, вона виникає внаслідок активної взаємодії з музичним матеріалом, освітньою практикою, постійного включення в музично-педагогічну, рефлексивну, інтерпретаційну, комунікативну та виконавську діяльність. Такий підхід вимагає визнання студента співтворцем власного професійного досвіду.

Суттєвою перевагою діяльнісно-особистісного підходу є його розвивальна спрямованість через акцент на формуванні здатності до самостійного мислення, постановки цілей, прийняття рішень, рефлексії

власної діяльності. В умовах музично-педагогічної освіти це набуває особливого значення, оскільки аналітична діяльність вимагає постійного самовдосконалення, переосмислення власних інтерпретацій, творчих підходів і методичних рішень.

Майбутні вчителі музичного мистецтва мають різний рівень попередньої підготовки, музичного досвіду, стиль мислення, емоційну чутливість. Діяльнісно-особистісний підхід дає змогу врахувати ці індивідуальні особливості в освітньому процесі, створюючи умови для особистісно значущого засвоєння змісту, диференціації форм аналітичної діяльності та активного включення майбутнього вчителя музичного мистецтва в процес власного розвитку. Крім того, аналітична компетентність формується в процесі спільної діяльності з іншими учасниками освітнього середовища: викладачами, студентами, музикантами, слухачами. Діяльнісно-особистісний підхід дозволяє осмислювати ці взаємодії як платформу професійного зростання.

Отже, діяльнісно-особистісний підхід як методологічна основа дослідження формування аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва є науково виправданим і педагогічно релевантним. Він забезпечує: глибоке розуміння механізмів професійного становлення особистості; інтеграцію мотиваційно-змістового, операційно-рефлексивного та проєктивно-моделювального компонентів; акцент на активну позицію суб'єкта в освітньому процесі; створення умов для розвитку індивідуального стилю педагогічного мислення.

У сучасній науковій парадигмі дедалі більшого значення набувають міждисциплінарні методологічні підходи, здатні врахувати складність, відкритість, динамічність і багаторівневу структуру об'єкта дослідження. Одним із таких підходів є синергетичний (О.Вознюк, С.Гончаренко, С.Кауффман, С.Клепко, В.Кремень, В.Лутай, В.Радул, А.Свідзинський, Г.Хакен та ін.), який виявляється особливо продуктивним у музично-педагогічній освіті (Н.Білова, А.Козир, Л.Масол, О.Нагорна, О.Олексюк,

Г.Падалка, А.Растригіна, О.Реброва, О.Рудницька, В.Черкасов, О.Щолокова та ін.), зокрема й у контексті формування аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Доведено, що синергетичний підхід виконує роль метапідходу, який не суперечить іншим, а забезпечує їхню взаємодію на новому рівні цілісності.

Синергетика, як міждисциплінарна галузь знань, вивчає механізми самоорганізації складних систем у різних сферах, а саме: фізиці, біології, соціології, педагогіці, культурології тощо. Її принципи дозволяють розглядати освітній процес не як лінійне передавання знань, а як нелінійну, динамічну, відкриту систему, що постійно змінюється та розвивається у взаємодії з численними внутрішніми та зовнішніми чинниками. Саме така характеристика цілком відповідає природі процесу формування аналітичної компетентності педагога-музиканта. Синергетичний підхід дає змогу розглядати компоненти, що утворюють її структуру, не як ізольовані частини, а як взаємозалежні елементи єдиної цілісної системи, що формується, трансформується і самоорганізується в процесі навчання.

Цінним для нашого дослідження є умовивід професора В.Черкасова про те, що синергетичний підхід у музично-педагогічній освіті розглядає процес становлення майбутнього вчителя музичного мистецтва як живу, динамічну систему, у якій навчання та художньо-творчий розвиток здобувачів освіти ефективно відбуваються завдяки взаємодії, взаємозалежності й процесам самоорганізації, що розгортаються в межах навчального і культурно-освітнього середовища (Черкасов, 2025: 146). Науковець, ґрунтовно проаналізувавши ключові поняття синергетики, преломлює їх через призму специфіки фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Учений доводить, що професійне становлення майбутніх учителів музичного мистецтва є результатом складної взаємодії тенденцій до впорядкування й нестійкості, передбачуваності й креативного порушення звичних структур, що цілком відповідає природі синергетичних процесів у відкритих педагогічних системах. Насамперед

ідеться про творчу динаміку, що проявляється у здатності до постійного оновлення професійних цілей, адаптації до культурно-освітнього середовища та активної взаємодії в межах творчих колективів. Важливою умовою такої динаміки є подолання суперечностей між наявними художньо-естетичними досягненнями та потребами подальшого фахового, методичного й наукового зростання. Паралельно, як доводить В.Черкасов, спостерігається функціонування механізмів самоорганізації, які включають готовність до системного опанування психолого-педагогічних і методичних дисциплін, формування стійкої мотивації до виконавської діяльності, участі в конкурсах, фестивалях і освітніх ініціативах. Самоорганізація, у цьому випадку, виконує роль регулятора індивідуального темпу розвитку та професійного самовизначення. Разом із тим, у процесі фахової підготовки виявляються явища неврівноваженості як у прийнятті рішень щодо вибору дисциплін і власної траєкторії розвитку, так і в інтерпретації музичних творів, що впливають на емоційно-художнє сприйняття. Ці коливання часто супроводжуються хаотичністю, яка проявляється у фрагментарному засвоєнні знань, неструктурованості виконавських навичок, розбалансованості уваги та відсутності системності в оволодінні ключовими професійними компетентностями. Особливу роль у трансформації освітнього середовища відіграє флуктуація як ситуативні зміни, викликані впровадженням новітніх технологій, творчих методів роботи, індивідуалізованих підходів до аналізу музичного матеріалу та міждисциплінарного мислення. Саме ці флуктуаційні процеси здатні або вивести систему на новий рівень впорядкування, або, за відсутності стабілізуючих чинників, призвести до її тимчасової дезорганізації (Черкасов, 2025: 147–148).

Спираючись на вищезазначене припускаємо, що формування аналітичної компетентності у майбутніх учителів музичного мистецтва не відбувається за єдиною схемою або алгоритмом. Цей процес є нелінійним, оскільки залежить від індивідуальних особливостей студента, його

попереднього музичного та педагогічного досвіду, мотивації, здатності до рефлексії тощо. Синергетичний підхід дозволяє врахувати ці індивідуальні «освітні траєкторії» як природну особливість відкритих систем, у яких виникають точки біфуркації як моменти вибору напрямку подальшого розвитку.

Згідно з синергетичною логікою, компетентність не може бути сформована виключно зовнішнім впливом (навіть за допомогою найефективніших методів). Вона виникає у процесі самоорганізації особистості здобувача освіти, яка активізується через взаємодію з навчальним середовищем, іншими суб'єктами освіти, художнім контекстом музичного матеріалу. Формування аналітичної компетентності в цьому разі можна розглядати як результат взаємодії впорядкованості та спонтанності, структурованості та креативності, що й становить сутність синергетичних процесів. Крім того, сам об'єкт аналізу (музичне мистецтво, педагогічна реальність) є поліфонічним, асоціативним, контекстуальним і багатозначним. Це вимагає від майбутнього вчителя гнучкого аналітичного мислення, уміння бачити взаємозв'язки, проявляти інтерпретаційну активність і педагогічну зрілість. Синергетичний підхід створює підґрунтя для розвитку таких здатностей, оскільки апелює до відкритих, імовірнісних і еволюційних моделей мислення.

Отож застосування синергетичного підходу в дослідженні формування аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у фаховій підготовці є методологічно доцільним і науково виправданим, оскільки дозволяє врахувати багаторівневу складність досліджуваного явища, охопити динаміку його розвитку в освітньому процесі, інтегрувати різні аспекти професійної підготовки, а також створити концептуальне підґрунтя для моделювання ефективних педагогічних умов, що сприятимуть формуванню аналітичної компетентності майбутнього педагога-музиканта.

Відтак, спираючись на положення компетентнісного, діяльнісно-особистісного й синергетичного підходів, схарактеризуємо складники

розробленої моделі формування аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у фаховій підготовці (рис. 2.1.).

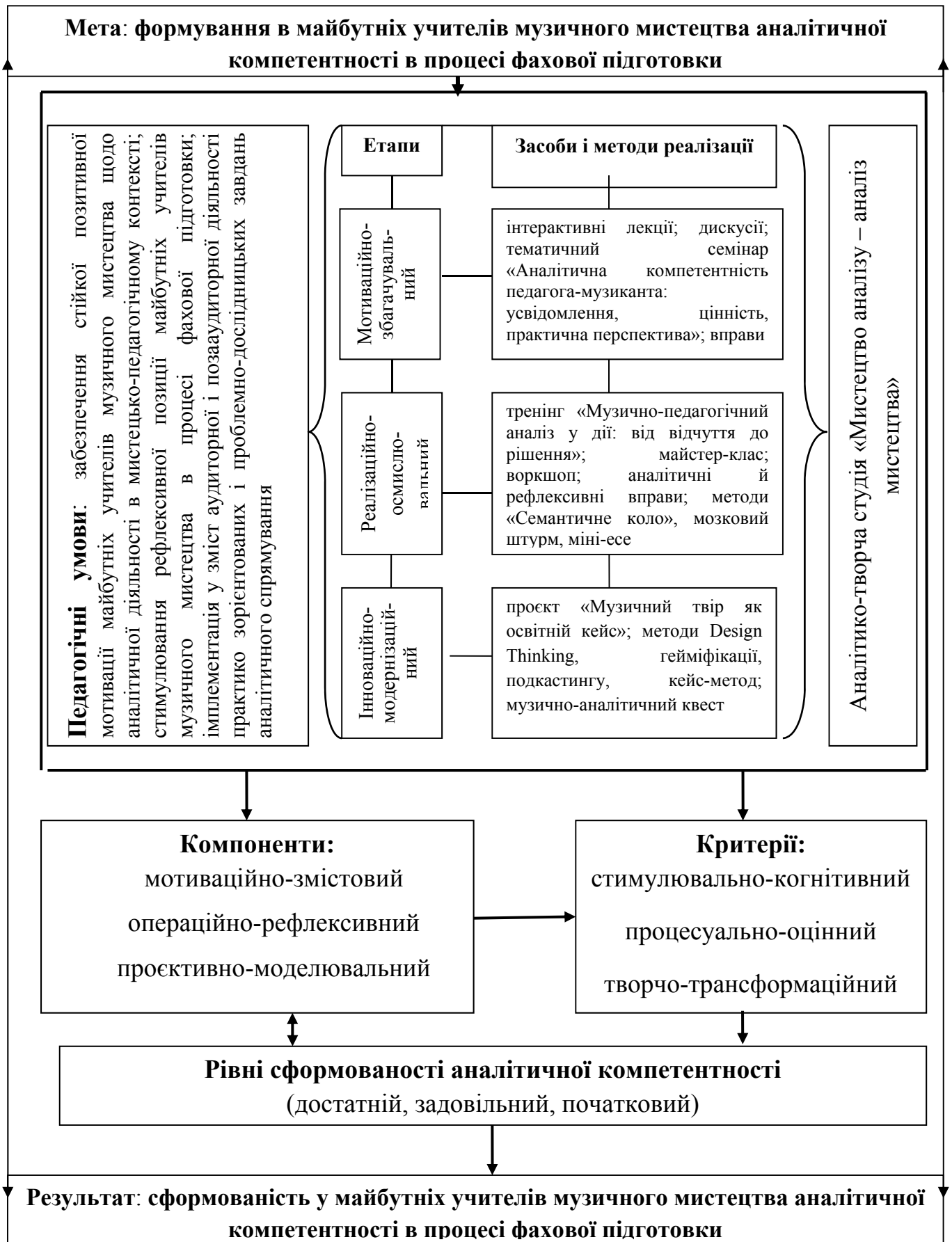


Рис. 2.1. Модель формування в майбутніх учителів музичного мистецтва аналітичної компетентності в процесі фахової підготовки

Її логіка націлює на формулювання мети як концептуального орієнтиру, що визначає логіку, зміст і динаміку започаткованого процесу. Вона виконує функцію смислового ядра, навколо якого формуються цілісність і спрямованість педагогічних зусиль. Саме від її чіткості, актуальності та ціннісного наповнення залежить цілепокладання на всіх рівнях: від стратегічного бачення результатів освітнього процесу до конкретних педагогічних рішень і дій. Мета інтегрує педагогічну діяльність, надає їй внутрішню логіку та забезпечує узгодженість між мотивацією, змістом навчання й очікуваними результатами (Григор'єв, Завіна, 2005; Губенко, 2019; Дубасенюк, Антонова, 2012; Кремень, 2008; Шинкарук, 2002 та ін.).

Мета у презентованій моделі виконує функцію стратегічного вектору, що спрямовує і координує всі методичні, змістові та організаційні зусилля учасників освітнього процесу. Вона забезпечує внутрішню логіку й послідовність навчання, визначаючи як загальні орієнтири, так і конкретні етапні завдання, що підлягають реалізації на різних рівнях музично-педагогічної діяльності, завдяки чому освітній процес набуває чіткої структури, цілеспрямованості та функціональної завершеності. Метою визначено формування в майбутніх учителів музичного мистецтва аналітичної компетентності в процесі фахової підготовки. Реалізації мети слугували обґрунтовані в підрозділі 1.3. педагогічні умови, а саме: забезпечення стійкої позитивної мотивації майбутніх учителів музичного мистецтва щодо аналітичної діяльності в мистецько-педагогічному контексті; стимулювання рефлексивної позиції майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки; імплементація у зміст аудиторної і позааудиторної діяльності практико зорієнтованих і проблемно-дослідницьких завдань аналітичного спрямування. Їх комплексна реалізація здійснювалася на мотиваційно-збагачувальному, реалізаційно-осмислювальному та інноваційно-модернізаційному етапах, описано засоби і методи, використані на кожному з етапів задля досягнення запланованого

результату – сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва аналітичної компетентності в процесі фахової підготовки.

Опертя на проведеній на попередніх етапах дослідження аналіз наявних у сучасному науковому дискурсі концептуально-теоретичних позицій, дозволило визначити і презентувати в моделі компонентну структуру аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва (мотиваційно-змістовий, операційно-рефлексивний, проєктивно-моделювальний компоненти) з відповідними кожному компоненту критеріями (стимулювально-когнітивний, процесуально-оцінний, творчотрансформаційний), що слугувало теоретичною базою для визначення рівнів сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва аналітичної компетентності (достатній, задовільний, початковий).

Деталізуємо змістові аспекти та поетапне (мотиваційно-збагачувальний, реалізаційно-осмислювальний, інноваційномодернізаційний) впровадження експериментальної методики, спрямованої на формування аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі їхньої фахової підготовки, реалізація якої відбувалася зі здобувачами освіти 1–2 курсу факультету музичної та хореографічної Університету Ушинського (ЕГ).

Варто підкреслити, що структурний поділ формувальної роботи на етапи має радше функціональний, ніж жорстко нормативний характер. Попри умовність такого розмежування, воно виявилось методично виправданим, оскільки дозволило забезпечити поетапну концентрацію педагогічних зусиль на вирішенні конкретних завдань, що відповідають логіці професійного становлення майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті формування аналітичної компетентності. Такий підхід сприяв чіткішій організації формувального процесу й усвідомленому фокусуванню на різних аспектах аналітичної компетентності. У результаті кожен етап став своєрідним змістовим і методичним вузлом, у межах якого відбувалася

цілеспрямована трансформація досвіду здобувачів освіти відповідно до поставлених цілей експериментальної роботи.

Метою мотиваційно-збагачувального етапу було формування стійкої позитивної мотивації майбутніх учителів музичного мистецтва до аналітичної діяльності в мистецько-педагогічному контексті, ціннісного ставлення до процесу навчання та самоосвіти, активізація пізнавального інтересу, усвідомлення ролі аналітичної компетентності у професійній діяльності, а також наповнення здобувачів необхідним теоретичним і методичним багажем через їх активне залучення до практико зорієнтованих і проблемно-дослідницьких завдань, що сприяють усвідомленню цінності аналітичних знань і умінь для їхнього професійного розвитку. Акцент було зроблено на формування в майбутніх учителів музичного мистецтва мотиваційно-змістового компонента аналітичної компетентності.

Метою реалізаційно-осмислювального етапу було стимулювання рефлексивної позиції майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі безпосереднього застосування отриманих знань та набуття відповідних умінь у різних видах аналітичної діяльності. Здійснювалося системне впровадження практико зорієнтованих і проблемно-дослідницьких завдань у зміст аудиторної та позааудиторної діяльності, що активізувало критичне осмислення професійних ситуацій, сприяло формуванню рефлексивних та аналітичних умінь і розвитку здатності до самокорекції та аналітичного мислення та забезпечувало формування операційно-рефлексивного компонента аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки.

Метою інноваційно-модернізаційного етапу було забезпечення трансформації та творчого застосування набутого аналітичного досвіду у процесі розв'язання складних музично-педагогічних завдань. Акцент робився на розвитку проєктивно-моделювального компоненту аналітичної компетентності шляхом підтримки рефлексивної позиції та мотивації студентів через використання інноваційних методів, впровадження практико

зорієнтованих і проблемно-дослідницьких завдань, а також активне залучення до розроблення власних проєктів, експериментування з педагогічними підходами, інтеграції міждисциплінарних знань та адаптації аналітичних інструментів до реальних професійних викликів у навчальній і позанавчальній діяльності.

Реалізація експериментальної методики здійснювалася на базі лабораторії кафедри педагогіки «Інновації в освіті», у межах якої в онлайн-форматі було започатковано для майбутніх учителів музичного мистецтва аналітико-творчу студію «Мистецтво аналізу – аналіз мистецтва».

Зауважимо, що обрання онлайн-формату для роботи студії було обрано цілком свідомо та спричинено добровільним форматом участі в ній здобувачів музично-педагогічної освіти, гнучкістю та зручністю, що забезпечують можливість поєднувати навчальну діяльність із іншими освітніми чи творчими завданнями. Такий формат відкривав доступ до студії для широкого кола учасників, незалежно від їхнього місцезнаходження, сприяючи формуванню інтерактивного комунікативного середовища, що підтримувало оперативний обмін ідеями, швидкий зворотний зв'язок і колективний аналіз творчих та аналітичних процесів.

Ми спиралися на висновки науковців про те, що дистанційне навчання є однією з перспективних та ефективних форм вищої освіти, яка сприяє розширенню професійних контактів, а також більш повному використанню науково-методичного потенціалу ЗВО, що володіє можливостями поєднувати найкращі риси традиційних форм навчання та гармонійно інтегруватися з ними (Cherkasov, Maslov, Telep, Oseredchuk, Hasniuk, 2023: 59).

Крім того, дистанційний формат дозволив застосовувати різноманітні мультимедійні засоби, інтегрувати демонстрації музичних творів, працювати в групах у режимі брейнштормінгу, що підвищувало ефективність формування аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, розширювало їхні методичні й технологічні можливості, формувало вміння дистанційної педагогічної діяльності, що є актуальним у

сучасних умовах трансформації освіти. Онлайн-формат був особливо важливим для здобувачів освіти, які мешкають далеко від навчального закладу або мають обмежений доступ до аудиторій. Відсутність потреби у фізичних переміщеннях знижувало часові та фінансові витрати учасників, що сприяло регулярнішій і систематичній участі у студії. Онлайн-платформа дозволяла легко запрошувати фахівців, музикантів і педагогів з різних куточків світу, розширюючи горизонти освітнього процесу та підвищуючи його якість. Робота в онлайн-середовищі стимулювала розвиток технічних і комунікативних умінь і навичок, необхідних сучасному педагогу, що допоможе їм бути готовими до реалізації дистанційного навчання. Онлайн-формат надавав змогу легко коригувати графік зустрічей відповідно до потреб учасників і використовувати різноманітні формати (від лекцій до інтерактивних воркшопів і колективних проектів). Можливість запису сесій забезпечувала учасникам доступ до матеріалів у будь-який зручний час, що підтримувало індивідуальний темп навчання та повторення складних тем. Ці чинники створювали сприятливі умови для ефективного формування аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, поєднуючи зручність, інтерактивність і високу якість освітнього процесу.

Обрання як провідної форми здійснення формувального експерименту саме аналітико-творчої студії як виду позааудиторної роботи, було спричинено тим, що вона, виходячи за межі формального освітнього простору, створює сприятливе середовище для ефективного професійного становлення майбутніх педагогів-музикантів. Аналітико-творча студія «Мистецтво аналізу – аналіз мистецтва» виступала як інтеграційна платформа, що забезпечувала послідовну реалізацію мотиваційно-збагачувального, реалізаційно-осмислювального та інноваційно-модернізаційного етапів формувальної методики. Її діяльність була спрямована на глибинне занурення майбутніх учителів у мистецько-педагогічний контекст аналітичної діяльності через поєднання теоретичної

підготовки, практичного застосування і творчого конструювання нових рішень.

На мотиваційно-збагачувальному етапі студія функціонувала як середовище інтелектуального зацікавлення і ціннісного усвідомлення. Основні форми роботи включали інтерактивні лекції, дискусії, тематичні семінари, що стимулювали усвідомлення значущості аналітичної компетентності для професійної самореалізації майбутнього педагога-музиканта та допомагали студентам усвідомити цінність і розширювали багаж їхніх аналітичних знань.

У межах першої інтерактивної лекції – Аналітична компетентність у професії вчителя музичного мистецтва: потреба часу чи вимога майбутнього? – здобувачі музично-педагогічної освіти були занурені в актуальний, глибокий і міждисциплінарний дискурс, що дозволив сформувати первинне усвідомлення сутності та значущості аналітичної компетентності для їхнього професійного становлення. Лекція була побудована за логікою проблемного навчання. Уже на початку учасники отримали провокативне запитання-дилему: Аналітична компетентність – це данина часу чи обов’язкова складова професійної майстерності вчителя майбутнього? Це запитання стало відправною точкою для інтерактивного обговорення в малих групах, після чого думки фіксувалися у форматі віртуальної ментальної карти (у сервісі Miro), що дозволило виявити спектр уявлень майбутніх педагогів-музикантів про роль аналізу в музично-педагогічній діяльності. У ході заняття були поставлені такі ключові питання для аналітичної дискусії:

- Чи може вчитель музичного мистецтва бути ефективним без аналітичного мислення?
- У чому проявляється аналітична компетентність у мистецько-педагогічній діяльності?
- Як змінюються вимоги до вчителя мистецтва в умовах НУШ і глобалізованого освітнього простору?

- Які проблеми ХХІ століття потребують від учителя музики здатності до глибокого аналізу музичних творів, освітніх ситуацій, індивідуальних потреб учнів, культурного контексту?

Упродовж лекції майбутні педагоги-музиканти працювали з кейсовими прикладами з реальної педагогічної практики, у яких потрібно було проаналізувати причини неефективності уроку, прорахувати можливі педагогічні помилки в інтерпретації музичного матеріалу, знайти аналітичні рішення у взаємодії з учнями з різними рівнями мотивації. Завдяки цьому аналітична діяльність не була абстрактною, а виявилася глибоко пов'язаною з професійною реальністю.

У якості рефлексивного блоку студенти відповідали на запитання:

- Чи вважаю я себе здатним до аналітичного мислення?;
- У яких педагогічних ситуаціях я вже застосовував (або міг би застосувати) аналітичний підхід?
- Що заважає мені аналітично осмислювати педагогічну дійсність та як це змінити?

Важливий акцент був зроблений на мотиваційному складнику: завдяки спеціальним вправам на ціннісне самовизначення студенти визначали для себе особисту цінність аналітичної компетентності як ресурсу для професійного розвитку, самореалізації, конкурентоспроможності. Наведемо приклади таких вправ.

Вправа «Моя професійна траєкторія: з аналітикою чи без?» мала на меті усвідомлення впливу аналітичної компетентності на різні вектори професійного зростання. Під час її виконання у форматі індивідуальна робота + мікрогрупове обговорення кожному учаснику пропонувалося уявити дві альтернативні версії свого професійного майбутнього:

Сценарій А: професійне становлення відбувається без цілеспрямованого формування аналітичної компетентності;

Сценарій В: професійне становлення відбувається з високим рівнем сформованої аналітичної компетентності.

Учасники отримували картку з орієнтовними запитаннями для порівняння:

- Яким буде мій професійний імідж у кожному сценарії?
- Чи зможу я ефективно працювати з різними учнями?
- Як виглядатиме мій урок?
- Які в мене будуть перспективи участі в творчих, методичних чи інноваційних проєктах?
- Як часто я буду помічати власні педагогічні помилки та чи зможу їх виправляти?
- Що я відчуватиму в кожному з цих сценаріїв?

Після індивідуального осмислення відбувалося обговорення в групах, де студенти обмінювалися інсайтами, обговорювали, які ресурси відкриває аналітична компетентність для педагога-музиканта. Висновки кожної групи фіксувалися на віртуальній дошці.

Вправа «Портфель аналітичного майбутнього» мала на меті визначення особистісних мотивів і цілей, пов'язаних із формуванням аналітичної компетентності. Кожен учасник отримував візуальний шаблон з умовним зображенням «портфеля професійного розвитку». У портфель потрібно було «покласти» лише ті якості, інструменти, ресурси й установки, які, на думку здобувача, допоможуть йому стати аналітично грамотним, креативним, педагогічно свідомим учителем музичного мистецтва. На віртуальній формі майбутні вчителі музичного мистецтва вписували у відповідні зони:

- знання, які я хочу опанувати (наприклад: «поглиблений музичний аналіз», «інтерпретаційні стратегії», «основи педагогічної рефлексії»);
- уміння, які маю розвинути (наприклад: «аналіз уроку», «діагностика труднощів учнів», «створення педагогічних моделей»);
- цінності, які визначають мій вибір (наприклад: «свобода творчості», «повага до особистості учня», «безперервне вдосконалення»);

- цілі, яких я прагну досягти (наприклад: «стати учителем, який навчає думати», «створити власну методику», «бути прикладом професійної гідності»).

Після виконання вправи учасники презентували короткий фрагмент свого «портфеля» у довільній формі (усно, фото, презентація), що дозволяло активізувати як мотивацію, так і рефлексію.

Тож у ході заняття реалізовувалися перші дві педагогічні умови: забезпечення стійкої позитивної мотивації реалізовано завдяки діяльнісному формату лекції, фокусуванню на реальних проблемах і можливостях, де аналітична діяльність постала як не обов'язок, а ресурс для самореалізації педагога-музиканта; стимулювання рефлексивної позиції здійснено через те, що учасники дискутували, рефлексували над власним рівнем аналітичної компетентності, робили висновки про потребу її формування.

Підсумком лекції стало створення спільного аналітичного «портрета» сучасного вчителя музичного мистецтва, у якому ключовими рисами стали: критичність мислення, здатність до музичної інтерпретації, педагогічне прогнозування, гнучкість та саморефлексія.

У межах другої інтерактивної лекції «Мистецтво аналізу – як мистецтво бачити більше» майбутні вчителі музичного мистецтва мали змогу глибше осмислити сутність аналітичного підходу в контексті мистецтва та педагогіки. Основною метою лекції було продемонструвати, що аналітична діяльність у музичному мистецтві передбачає проникнення у глибину художнього сенсу, здатність побачити приховані смисли, розпізнати закономірності та створити нове педагогічне бачення. Активна аналітична взаємодія була побудована навколо ключових проблемних питань, які обговорювалися спочатку в мікрогрупах, а потім у форматі відкритої дискусії:

- У чому полягає відмінність між слуханням музики, її розумінням та аналітичним осмисленням?

- Чи є аналіз обмеженням творчості, чи умовою її глибини та усвідомленості?
- Як аналітичне мислення допомагає вчителю музичного мистецтва зробити урок емоційним, змістовним і цілісним?
- Чи можливо навчити мистецтву аналізу? Якщо так, то як?

Особливу увагу в межах лекції було приділено розгляду прикладів всесвітньо відомих педагогів і виконавців, у яких аналітичне мислення було органічно поєднане з творчістю та глибиною музичного розуміння. Їхній досвід слугував переконливим доказом того, що аналітика не є протилежністю натхненню, а є платформою для усвідомленої творчості, педагогічної виразності й методичної точності. К.Орф у своїй діяльності довів, що глибокий аналіз структури музичного матеріалу та природних ритмів мови і руху може стати основою для інноваційної моделі навчання дітей музиці. Його підхід спирався на поєднання аналітичного розуміння з ігровими формами та імпровізацією, що сприяло формуванню в учнів і виконавських умінь і навичок, і музичного мислення. Майбутні педагоги-музиканти під час лекції обговорювали, як ідеї К.Орфа можуть бути адаптовані в сучасному освітньому контексті. Наприклад, через розробку інтерпретаційних завдань на основі ритмічної структури або мелодичної імпровізації. Ш.Судзукі вважав, що кожна дитина може навчитися музиці так само природно, як мови саме через послідовне, усвідомлене занурення в матеріал. Його метод спирався на високу аналітичну чутливість до деталей: фразування, інтонації, тембрів, динаміки. Студенти розглядали, як практика Ш.Судзукі формувала слухову спостережливість і внутрішню рефлексію в учнів, що є складниками аналітичної компетентності. Вони дійшли висновку, що навіть прості вправи в дусі Судзукі можуть допомогти розвивати у здобувачів уважність до музичної фактури, структурного мислення та виконавської усвідомленості. Ці приклади стали яскравою ілюстрацією того, як аналітичне мислення було ключовим ресурсом у педагогічному успіху, а також підґрунтям для методичних інновацій. Через інтерактивну бесіду

майбутні вчителі музичного мистецтва зробили висновок, що аналіз – це інструмент пізнання й основа для педагогічного стилю, що надихає і учня, і самого вчителя.

Особливу увагу було приділено практичному розбору музичного твору (фрагмент хорової мініатюри або інструментального етюд – за вибором студентів), який учасники спершу сприймали «емоційно», а потім аналізували за заданим алгоритмом: структура – засоби виразності – стилістика – емоційно-сміслові акценти – педагогічний потенціал. Це дало змогу майбутнім учителям досвідчити, як аналітика розширює межі інтерпретації та відкриває нові можливості для навчання учнів музичному мисленню.

Важливим елементом лекції стала вправа «Погляд за межі звуку». студентам було запропоновано у групах опрацювати один і той самий фрагмент твору, але кожна група мала різне завдання: одна проаналізувати форму, інша – емоційну палітру, ще одна – дібрати асоціації й побудувати аналогії з іншими видами мистецтв (живопис, поезія тощо). Після презентації результатів учасники дійшли висновку, що аналіз у музиці – це взаємопов’язування, співставлення, прояснення смислу через різні призми сприйняття. Здобувачі освіти дійшли висновку, що мистецтво аналізу представляє собою мистецтво бачити більше, ніж звучить, і що аналітична компетентність у професії вчителя музичного мистецтва дозволяє поєднати глибину змісту з педагогічною виразністю.

Упродовж лекції постійно активізувалася рефлексія: учасники відповідали на питання типу:

- Що я помітив сьогодні, чого не помічав раніше?,
- Як це впливає на мій спосіб викладання мистецтва?,
- Які інструменти я можу вже завтра спробувати на практиці?.

Інтерактивний формат забезпечував живу співтворчість, що сприяла формуванню операційно-рефлексивного компонента аналітичної компетентності.

Далі був проведений тематичний семінар «Аналітична компетентність педагога-музиканта: усвідомлення, цінність, практична перспектива», у межах якого майбутні педагоги-музиканти були залучені до серії діалогічних, практично зорієнтованих завдань, що допомогли глибше усвідомити значення аналітичної компетентності в професійній діяльності вчителя музичного мистецтва й особистісно переосмислити власне ставлення до процесів аналізу в мистецтві, педагогіці та самопізнанні.

Структура семінару включала чотири основні блоки. Під час діалогу-обговорення проблеми – Чи є аналітичність протилежністю креативності, чи її джерелом? – учасники обговорювали в малих групах поширені стереотипи щодо аналітики в мистецтві, зіставляючи образ «творчої інтуїції» з «логічним мисленням». Більшість дійшла висновку, що аналітична компетентність не протистоїть творчості, а навпаки підсилює її, надаючи внутрішньої логіки, глибини та концептуальної завершеності педагогічним рішенням і мистецьким продуктам.

Наступним був аналітичний практикум: «Знайди невидиме». Майбутнім учителям музичного мистецтва пропонувалося прослухати короткий музичний фрагмент (оркестрова або хорово-інструментальна мініатюра) та виконати експрес-аналіз за визначеними параметрами: фактура, розвиток мелодичної лінії, динаміка, емоційна палітра, потенціал педагогічного застосування.

Далі була проведена інтерактивна вправа «Мотиваційний маніфест», під час якої студенти відповідали на запитання – Чому я вважаю аналітичну компетентність важливою для свого професійного зростання? Опісля відбулося відкрите коло обговорення, під час якого майбутні педагоги-музиканти дійшли висновку, що вміння аналізувати дозволяє краще розуміти музичний твір чи поведінку учня та проєктувати ефективну педагогічну взаємодію, що ґрунтується на гнучкості, передбаченні та інтерпретації.

Наприкінці тематичного семінару майбутні вчителі працювали над виконанням колективного завдання. Їм потрібно було розробити карту

«Маршрут професійного розвитку педагога-музиканта», у якій обов'язково мало бути включено місце аналітичної компетентності (наприклад: «аналіз освітніх потреб учнів», «рефлексія власних викладацьких стратегій», «аналітична підготовка до уроку», «оцінка і корекція освітніх результатів» тощо). Це завдання сприяло усвідомленню ролі аналітики як інтегрованого ресурсу в усіх сферах професійної діяльності вчителя музики.

Активне залучення до практико зорієнтованих і проблемно-дослідницьких завдань через кейс-аналіз, рефлексивні вправи та моделювання реальних педагогічних ситуацій формувало стійку мотивацію, готуючи основу мотиваційно-змістового компонента через регулярний зворотний зв'язок, який підкреслював важливість кожного внеску в колективний результат. При цьому забезпечувалася безперервна підтримка позитивної мотивації шляхом фасилітації групового обговорення результатів і особистих відкриттів здобувачів освіти. Застосовані форми і методи роботи повною мірою сприяли комплексній реалізації пропонованих педагогічних умов, сприяючи формуванню аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Перехід до реалізаційно-осмислювального етапу супроводжувався активізацією операційно-рефлексивного компонента аналітичної компетентності, адже майбутні вчителі музичного мистецтва застосовували знання, усвідомлювали власні дії, аналізували їх і коригували. У цій фазі використовували практичний тренінг, майстер-клас, рефлексивні й аналітичні вправи, воркшоп, роботу в малих групах над аналітичними завданнями з музично-педагогічної практики, воркшоп тощо, під час яких підтримувалися активна аналітична діяльність і рефлексивне обговорення, що формувало критичне мислення та відповідальність за прийняті рішення.

Метою проведеного на цьому етапі практичного тренінгу «Музично-педагогічний аналіз у дії: від відчуття до рішення» було розвинути в майбутніх учителів музичного мистецтва здатність аналітично осмислювати педагогічні ситуації, застосовувати музичні, методичні й психолого-

педагогічні знання у рефлексивному форматі, формувати вміння приймати аргументовані рішення через використання арт-комунікації, інтерактивної гри та командного аналізу. Зауважимо, що в розробленні цього тренінгу використано, описані А.Растригіною арт-комунікаційні методи, що походять із зарубіжного досвіду, зокрема британських практик (Растригіна, 2024).

Під час вступної частини «Пульс професії», ведучий пропонував учасникам поглянути на себе як на частину «живої системи» освіти. Застосовувалася вправа «Семантичне коло», під час якої ведучий звертався до учасників:

- Уявіть себе частиною великої, живої системи сучасної освіти, що розвивається, змінюється, реагує. Ви не просто вчитель музичного мистецтва, а педагог-аналітик, який приймає рішення, діє, рефлексує. Давайте спробуємо «відчутти пульс професії» й подивитись на сутність аналітичної компетентності через власне сприйняття. Далі учасники отримували завдання записати 3–5 слів, які в них асоціюються з поняттям «аналітичність педагога». Потім під кожним словом коротко зазначити, чому саме це слово. Приклади:

Спостережливість – бо аналітик бачить те, що інші не помічають.

Гнучкість – здатність змінювати підхід залежно від ситуації.

Рефлексія – аналіз своїх дій і рішень.

Аргументація – уміння обґрунтовувати вибір.

Контекст – бо кожне педагогічне рішення залежить від ситуації.

Прогнозування – передбачення наслідків дій.

Музикальність – як уміння «чути» не лише музику, а й учня.

Студенти аргументували вибір, потім група формувала спільну «аналітичну мапу» компетентного вчителя-аналітика.

Надалі у формі короткої метафоричної арт-комунікаційної вправи «Метафоричний автопортрет учителя» студенти обирали образ, який асоціюється у них із роллю вчителя музичного мистецтва (наприклад, диригент, імпровізатор, лідер ансамблю, сценограф, акустичний архітектор

тощо). Потім у форматі діалогу обговорювалося, які аналітичні вміння притаманні цим образам. Учасники інтуїтивно усвідомлювали аналітичну функцію в образі сучасного педагога-музиканта, формуючи особисту емоційну залученість до теми.

Основна частина тренінгу включала інтерактивну гру «Аналіз-сценарист», упродовж якої утворювалися малі групи (по 4–5 осіб), які отримують інтерактивні кейси – описані ситуації з музично-педагогічної практики, що вимагають рефлексивного аналізу та прийняття виваженого педагогічного рішення. Наприклад:

1. Учень під час інтерпретації вокального твору кардинально змінює динаміку й темп, ігноруючи вказівки викладача, але виявляє нестандартну музичну виразність. Чи слід це дозволити? Як розпізнати: це – креативність чи помилка? Як вчитель має діяти?

2. Під час підготовки до шкільного концерту учень (учениця) 8 класу самостійно вирішує імпровізувати у фіналі вокального твору, змінюючи гармонію та мелодійний рух. Учень пояснює це тим, що так звучить більш сучасно і цікаво. Учитель розуміє, що дитина має творче мислення і музичне чуття, однак її зміни суперечать стилістичним особливостям твору (романтична вокальна мініатюра), а також псують завершення композиції.

Аналітичне завдання:

- як розпізнати: це творча ініціатива чи нерозуміння стилю?
- у який спосіб вчитель може підтримати творче самовираження учня, не спотворивши авторську ідею твору?
- яку модель педагогічного діалогу можна застосувати для розвитку розуміння стилю через рефлексію?
- як пояснити важливість інтерпретаційної відповідальності?

2. Під час репетиції ансамблю в музичній школі між двома учнями виникає суперечка щодо трактування темпу у спільному творі. Один з учнів наполягає на стриманому темпі, ближчому до авторської вказівки, інший – на більш експресивному. Обговорення переходить у сварку. Учитель зупиняє

репетицію, відчуваючи, що ситуація виходить з-під контролю, і ставить завдання кожному учаснику самостійно обґрунтувати свій варіант з музичної точки зору.

Аналітичне завдання:

- як розв'язати конфлікт конструктивно, не пригнічуючи ініціативу учнів?
- які педагогічні інструменти можна застосувати для розвитку навичок співпраці в ансамблі?
- яке значення має рефлексія в процесі ансамблевого виконання?
- як організувати обговорення, що формує критичне ставлення до власних і чужих інтерпретацій?

Етапи роботи над кейсом:

1. Аналіз контексту: учасники розглядали ситуацію з позицій трьох фахових «лінз»: музично-теоретичної (чи допустима така інтерпретація?), методичної (який освітній ефект це має?), психолого-педагогічної (який вплив на учня і групу?).

2. Презентація рішення: група розробляла сценарій дій учителя, обґрунтовувала своє рішення та презентувала його у формі міні-перформансу (театралізована постановка «вчителя-учня», «диригента-хору», «концертмейстера та виконавця» тощо).

3. Арт-рефлексія – учасники надають один одному зворотний зв'язок через творчі асоціації (наприклад: Ваше рішення нагадує джазову імпровізацію: ризиковану, але змістовну, або Ваша позиція звучала, як мінімалістичний твір – чітко, але з певною монотонністю).

Також застосовували рефлексивну вправу «Одне слово – одне враження», під час якої майбутні вчителі музичного мистецтва по черзі називали слово, яке найкраще відображає їх стан/висновок після воркшопу. Учасники називали такі слова: інсайт, натхнення, усвідомлення, прозріння, впевненість, ріст, розуміння, полегшення, тепло, гармонія, спільність, надія, досвід, вдячність, інтерес, підтримка, думки, запитання, рефлексія, аналіз,

пауза, фокус, обдумування, перевірка, сумнів, глибина, вибір, баланс, напруга, недосказаність, переосмислення, неочікуваність, тривога, здивування, нерозуміння, пошук, спроба.

Наприкінці пропонувалося міні-есе «Занурення в себе», коли кожен учасник отримував запитання: Що нового я зрозумів/зрозуміла про свою професійну відповідальність як педагога-аналітика? Відповідь оформлювалася у письмовому вигляді або короткої аудіо-рефлексії, яку можна зберегти в особистому портфоліо студента.

Майбутні вчителі музичного мистецтва набували і відпрацьовували вміння та навички критичного мислення, рефлексії власної діяльності, аналізу й оцінки музичних творів і педагогічних ситуацій. Активне впровадження проблемно-дослідницьких завдань, у тому числі й ігрових, сприяло систематичній самокорекції та глибшому усвідомленню складності професійних завдань. Важливою складовою було забезпечення безперервної зворотної інформації від викладачів і колег, що стимулювало самоконтроль і самовдосконалення. Зміст аудиторної та позааудиторної роботи цілеспрямовано інтегрував завдання, що викликали рефлексивні процеси та розвивали аналітичні вміння.

Майстер-клас «Аналітичне мислення в дії: музично-педагогічні інтерпретації через гру на духових інструментах» став частиною реалізаційно-осмислювального етапу формування аналітичної компетентності майбутніх педагогів-музикантів. Його метою було продемонструвати, як гра на музичному інструменті, зокрема, духовому, може бути мистецьким актом та інструментом педагогічного аналізу і прийняття освітніх рішень. Було вирішено такі завдання: показати можливість інтеграції музичного, методичного й психолого-педагогічного аналізу; розвивати аналітичне мислення у процесі музичного викладання; активізувати рефлексивну діяльність студентів. Захід проводився за участі запрошеного спікера – колишнього аспіранта Університету Ушинського, Чи

Синьой, дослідника в галузі формування художньо-аналітичних умінь у процесі гри на духових інструментах.

Під час вступної частини запрошений майстер звертався до студентів із запитанням: Чи думали ви колись про те, що, коли ви граєте твір, ви вже приймаєте педагогічні рішення? Ви вирішуєте, що важливе, де акценти, що передати дітям. Це вже є аналітична діяльність. Наведемо відповідь однієї із учасниць: Я грала для дітей у музичній школі, і справді помічала, що змінюю темп чи динаміку, щоб їм було цікавіше... Але не думала, що це аналіз, а не просто імпровізація» (здобувачка Т.).

Далі спікер виконав фрагмент відомого твору на духовому інструменті «Рапсодія для кларнета і фортепіано» К. Дебюссі. Під час гри він усвідомлено змінював динаміку, акценти, ритм, показуючи, як змінюється смислове й емоційне наповнення. Після виконання запитав у майбутніх учителів музичного мистецтва: Що, на вашу думку, я намагався передати? Як це може вплинути на сприйняття учнем? Наведемо деякі відповіді студентів:

- Було відчуття гри, легкості, а потім – раптова серйозність. Це ніби дві різні історії (здобувачка Л.);

Діти могли б відчувати несподіванку. Це гарний момент для розвитку музичного слуху» (здобувачка К)..

Після обговорення було запропоноване аналітичне завдання в групах, кожна з яких отримала короткий нотний фрагмент (наприклад, «Le Petit Nègre» К.Дебюссі) та завдання: визначити педагогічну мету (чому цей твір варто вивчати з учнями); сформулювати 2–3 запитання до учнів, які сприятимуть аналізу твору; спрогнозувати труднощі, з якими може зіткнутися учень. Наведемо відповіді однієї з груп: Метою є розвиток уяви, уміння чути нюанси в ритмі й інтонації, знайомство з джазовими інтонаціями. Запитання: Який настрій має ця музика? Що змінюється в ритмі і чому? Як би ви передали характер «маленького негрятя» у виконанні? Труднощі: учням може бути важко втримати точний ритмічний малюнок,

зрозуміти стильові особливості (поєднання класики й джазу), передати грайливість без надмірного форсування.

Потім майбутнім педагогам-музикантам була запропонована вправа «Педагог-інтерпретатор», під час якої студенти слухали один і той самий музичний уривок. Завдання було описати, як ви могли б використати цей фрагмент на трьох різних уроках: з учнями 1 класу, на гуртковому занятті, у підготовці до конкурсу. Наведемо типові відповіді:

- Для першокласників я зосереджуюсь на грі в асоціації: Що це нагадує? (здобувач В.);
- На гуртку зробимо інсценізацію: хто як «озвучить» сценку цією музикою? (здобувач С.);
- На конкурсі я шліфую інтонацію, ритм, настрій, і пояснюю, чому кожна деталь важлива для виразності (здобувач Д.)

Далі була запропонована рефлексивна вправа «3 запитання», під час якої кожен учасник письмово відповідав на три запитання:

- Що мене сьогодні здивувало?
- Що я зрозумів/зрозуміла про себе як майбутнього педагога?
- Що я візьму з цього досвіду на практику?

Наведемо приклади рефлексій студентів:

- Здивувало, як багато педагогіки в самій грі на інструменті. Раніше я це не усвідомлювала (здобувач К.);
- Я зрозуміла, що часто роблю аналітичні речі інтуїтивно. Тепер хочу вміти це пояснювати й учням (здобувач М.);
- На практиці спробую більше пояснювати дітям, навіщо ми граємо саме так, а не інакше (здобувач Т.).

Майстер-клас мав виразне інтеграційне спрямування: поєднання мистецької, педагогічної та аналітичної діяльності. Майбутні вчителі музичного мистецтва спостерігали й слухали, активно аналізували, моделювали, рефлексували. Це дозволило їм усвідомити цінність аналітичної компетентності як конкретного інструменту прийняття педагогічних рішень

у процесі музичного навчання. Засвідчуємо, що майстер-клас відповідав завданню комплексної реалізації визначених педагогічних умов, сприяючи формуванню в майбутніх учителів музичного мистецтва аналітичної компетентності.

Також на цьому етапі був проведений воркшоп «Музично-педагогічне рішення: аналізуємо, рефлексуємо, діємо». Під час вступного блоку був застосований метод мозкового штурму «Як ми приймаємо педагогічні рішення?», під час якого учасники називали перше, що спадає на думку: інтуїція, досвід, логіка, аналіз твору, порада викладача тощо). Надалі майбутніх учителів музичного мистецтва готували до застосування методу ситуаційної реконструкції, пояснюючи, що в практичній діяльності завжди ми бачимо всю картину реальності. Завдання як педагогів полягає в тому, щоб навчитися розуміти ситуацію навіть тоді, коли бракує фактів, і відповідально діяти на основі проведеної аналітичної діяльності.

Надалі відбувалася робота в малих групах із ситуаційними реконструкціями, коли студенти отримували короткі незавершені, або фрагментарні ситуації. Приклади таких ситуацій наведено в **Додатку К**.

Завдання для груп:

- висунути 2–3 можливі версії розвитку подій до та після ситуації;
- сформулювати педагогічну проблему в ситуації;
- провести музично-педагогічний аналіз: які чинники вплинули на ситуацію (музичні, психологічні, педагогічні)?;
- розробити варіанти педагогічних дій учителя, оцінити їх плюси і мінуси;
- обрати одне рішення як оптимальне, аргументувати вибір;
- підготувати коротку презентацію результатів групи.

Для майбутніх учителів були підготовлені картки «Інструменти аналізу», що включали такий алгоритм роботи із ситуаційними реконструкціями:

1. Що ми знаємо точно?

2. Що припускаємо?
3. Який музичний контекст ситуації?
4. Який емоційний стан учасників?
5. Які педагогічні принципи можна застосувати?
6. Які можуть бути наслідки наших дій?

Після того, як кожна група презентувала свою реконструкцію, відбувалося обговорення результатів у загальному колі, під час якого з'ясовували які рішення були найнеочікуванішими, чи є «єдино правильне» рішення, що ми вчимося бачити «між рядками»?

Рефлексивне завершення воркшопу здійснювалося застосуванням вправи «Три рівні рефлексії», що активізує особистісну, професійну і практичну рефлексію. Її метою було сприяння глибокому осмисленню учасниками отриманого досвіду та формуванню усвідомленого ставлення до власного професійного розвитку. Під час вправи учасники по черзі (усно або письмово – на вибір здобувача освіти) відповідали на три запитання, кожне з яких стосується іншого рівня рефлексії:

- особистісний рівень: що я зрозумів(ла) про себе як про майбутнього педагога?
- процесуальний (операційний) рівень: які вміння я тренував(ла) під час воркшопу?
- практичний рівень: що візьму з собою у професійну практику? Допомагає встановити зв'язок між досвідом воркшопу та майбутньою педагогічною діяльністю.

Регулярні сесії колективного обговорення і рефлексії стимулювали формування самостійної аналітичної позиції, водночас комплексна реалізація педагогічних умов підтримувала розвиток рефлексивної установки.

Інноваційно-модернізаційний етап студії був націлений на формування проєктивно-моделювального компоненту аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва через створення простору для творчого експериментування, розроблення і впровадження інноваційних

проектів. У його межах студенти розробляли власні педагогічні проєкти, експериментували з новітніми педагогічними технологіями, впроваджували інтегративні підходи до аналізу музичних творів і методики викладання, стимулювалися до самостійного пошуку нових рішень, поєднання міждисциплінарних знань й адаптації аналітичних інструментів до реальних професійних ситуацій. Використання кейсів із реальних професійних ситуацій, міждисциплінарних досліджень і командної роботи сприяло формуванню здатності майбутніх педагогів-музикантів до гнучкого, творчого та ефективного застосування аналітичних знань у складних ситуаціях. Педагогічна підтримка була зосереджена на стимулюванні рефлексивної позиції та мотивації до постійного професійного вдосконалення, активному впровадженню інновацій, а також адаптації аналітичних інструментів до нових завдань і можливостей їх реалізації.

У межах інноваційно-модернізаційного етапу аналітичної студії з майбутніми вчителями музичного мистецтва було реалізовано завершальний підсумковий творчо-аналітичний проєкт «Музичний твір як освітній кейс», спрямований на формування проєктивно-моделювального компоненту аналітичної компетентності. Завданням студентів стало створення власної авторської уявної або змодельованої професійної ситуації з викладання музичного мистецтва, в основі якої лежить музичний твір, що підлягає глибокому музично-педагогічному аналізу. Мета цієї діяльності полягала аналітичному опрацюванні музичного матеріалу, моделюванні ефективного освітнього середовища, у якому цей твір може бути використаний як інструмент розвитку учнів, засіб комунікації, способу формування емоційного, естетичного й інтелектуального досвіду дитини. Робота відбувалась у складі мінігруп (по 3–4 учасники), з активним використанням хмарних сервісів (Google Docs, Jamboard, Padlet, Canva тощо). Експериментатор супроводжував процес у ролі фасилітатора, консультанта й рефлексійного партнера, організовуючи настановні зустрічі, обговорення й індивідуальні консультації.

Проект мав на меті навчити майбутніх педагогів-музикантів аналізувати музичні твори, інтегрувати аналіз у педагогічну практику, моделювати нові підходи до викладання, адаптувати зміст і методи до вікових, психологічних та емоційних особливостей учнів, а також експериментувати з інноваційними інструментами. Упродовж роботи кожна команда обирала музичний твір і будувала навколо нього авторську ситуацію викладання. Наприклад, одна з груп обрала «Melody» М.Скорика і розробила педагогічну ситуацію для 8 класу мистецької школи: урок, який проводиться після тривалої перерви у навчанні, викликаній безпековими загрозами. Учитель ставить перед собою мету повернути дітей до аудиторного музичного спілкування, підтримати їх емоційно, допомогти відновити внутрішню рівновагу через музику. Музично-педагогічний аналіз твору фокусувався на емоційній наповненості мелодії, тембровій прозорості фактури, еволюції настрою, темпоритмічних деталях.

У запропонованій педагогічній ситуації студенти моделювали урок, у якому учні слухають фрагмент твору, після чого відповідають на запитання:

- Який образ постає перед вами під час слухання?
- Який настрій ви відчули?
- Що б ви намалювали, щоб передати цю музику?
- А якщо цю музику поставити у фільм, то яка це буде сцена?

Далі, за допомогою інтерактивної дошки Padlet, за задумом учасників, учні розміщують свої відповіді, фото або малюнки, а вчитель трансформує цю інформацію в колективну емоційну карту музичного образу. Так музика стає предметом аналізу та засобом комунікації і рефлексії. Особливу увагу група звернула на потенційні труднощі в роботі з цим твором, зокрема: складність передати образність твору без надмірної емоційності, потреба у формуванні музично-образного мислення учнів, складність збереження уваги у дистанційному форматі. На завершення студенти сформулювали педагогічне рішення: зосередити роботу не на техніці, а на відчуттях, надати учням простір для вільної асоціації та інтерпретації, застосовувати

неформальні форми аналізу. У процесі презентації група поділилася власною рефлексією щодо роботи: зокрема, майбутні вчителі музичного мистецтва зазначили, що створення авторської педагогічної ситуації стало для них способом подивитися на музику через призму особистої педагогічної відповідальності, і що найціннішим було усвідомлення того, як аналітична робота над музичним твором може поєднуватися з емпатією, підтримкою та творчістю.

Інші групи обирали твори від сучасної української інструментальної музики до творів бароко й реалізували різноманітні підходи: інсценізацію, кросдисциплінарну інтеграцію (наприклад, з літературою або образотворчим мистецтвом), гейміфікацію, візуальний аналіз, методику візуального нотування тощо. Важливо, що під час захисту в онлайн-форматі авторські групи демонстрували інтерактивні матеріали, включали відео, фрагменти уроків, міні-дослідження емоційної реакції однолітків або молодших учнів, і що кожна презентація завершувалася педагогічним висновком, особистою рефлексією: як змінилося їхнє ставлення до аналізу, до музики, до ролі вчителя.

Після захисту проєкту кожен студент заповнював коротку форму самооцінювання своєї участі в роботі над авторською педагогічною ситуацією. Запропоновані критерії дозволяли оцінити як індивідуальний внесок, так і рефлексивне усвідомлення набутого досвіду. Приклад такої форми подано в Додатку Л. Наведемо приклади результатів самооцінювання:

- Найбільшим відкриттям стало усвідомлення, що аналіз музики — це не академічна формальність, а міст між музикою і людиною. Ми завжди вчилися бачити форму, а я вперше побачила внутрішню логіку твору і те, як вона може працювати з емоціями учнів (Здобувач П.);

- Я зрозуміла, що вчитель не просто передає знання, а створює безпечний простір для емоційної взаємодії з музикою. Раніше я боялася, що не зможу бути достатньо авторитетною, а тепер бачу силу у відкритості, щирості й у здатності чути (здобувач А.);

- У нашому проєкті я б запропонувала більше експериментували з візуалізацією. Наприклад, можна було б створити відео або зробили би живу Zoom-сценку. Було багато ідей, які не встигли реалізувати (здобувач К.);

- Проєкт став хорошим стартом для подальших пошуків і саморозвитку (здобувач М.);

- уперше спробував працювати в команді онлайн. Це виявилось складніше, ніж я очікував, але дуже корисно. Я не завжди встигав бути на зв'язку, але багато чому навчився від інших (здобувач Н.);

- Я зрозуміла, що потрібно постійно змінюватися і шукати підхід до учнів. Не можна спиратися тільки на як учили мене, треба вміти переосмислювати й адаптувати (здобувач Е.).

Можемо констатувати, що проєктна діяльність повною мірою відповідала завданню комплексної реалізації визначених педагогічних умов, сприяючи формуванню в майбутніх учителів музичного мистецтва аналітичної компетентності.

Після завершення аналітичної роботи над проєктом, майбутні вчителі музичного мистецтва переходили до творчо-експериментальної фази, у межах якої намагались адаптувати аналітичний зміст до однієї з новітніх освітніх технологій. Це дало змогу перевірити життєздатність педагогічної ідеї у нестандартному форматі роботи з учнями, активізувати критичне мислення й креативність, а також поглянути на аналітичний процес під кутом сучасної педагогіки. Зокрема, студентські команди обирали одну з двох пропонованих інноваційних технологій і на її основі створювали мініпродукт:

1. Подкастинг як формат музично-педагогічного впливу. Подкастинг – це процес створення аудіоматеріалу (подкасту), який зазвичай має форму розмови, розповіді, аналітичної передачі чи інтерв'ю на певну тему (New, 2009; Rimele, 2021). У навчальному контексті подкастинг означає, що студенти створюють власні аудіопродукти з конкретною освітньою метою

проаналізувати, осмислити й донести до слухача свій погляд на проблему, музичний твір або явище.

У нашій аналітичній студії окремі команди експериментували зі створенням коротких освітніх подкастів, де учасники у формі живого монологу або діалогу презентували власний аналітичний підхід до музичного твору. Цей формат дозволив майбутнім педагогам-музикантам переосмислити педагогічну подачу не як традиційний урок, а як емоційно залучену розмову з учнем, де важливі факти, особисте бачення, відчуття, запитання, образи й асоціації.

Створюючи подкасти, учасники розвивали такі вміння, як інтонаційна виразність мовлення, логічна побудова оповіді, добір образів і порівнянь, а також уміння вести педагогічний діалог, який одночасно інформує, надихає і спонукає до осмислення. Таким чином, подкаст став і засобом передачі знань й інструментом живої, емоційної та рефлексивної педагогіки.

Наприклад, у подкасті до твору М.Скорика «Мелодія» ведучий звертається до слухача:

- Послухай, як звучить ця фраза, ніби останній подих. Чи міг би учень відчувти прощання в цій музиці? Що допоможе це почути: штрихи, темп, тиша?..

Таке звернення спонукає слухати музику, роздумувати над нею, відчувати її глибину.

В іншій роботі майбутні вчителі музичного мистецтва створили подкаст-аналітику мініатюри А.Пярта «Spiegel im Spiegel» у форматі рефлексивного щоденника:

- Ця музика – як дзеркало, в яке ти дивишся довго і починаєш бачити не лише себе. Я спитав себе: а що я чую в цій тиші? Що хотів би почути мій учень? Як зробити, щоб він довірився цій прозорості?

2. Гейміфікація через музично-аналітичний квест. Інші групи моделювали квест-завдання для умовного онлайн-уроку: слухові головоломки, асоціативні вправи, завдання з візуального аналізу або

інтерпретації емоційних станів. Студенти створювали логіку переходу між завданнями, формували запитання, які могли б викликати інтерес до глибшого розуміння твору. Наприклад, одна з команд побудувала квест «Хто я в цій музиці?», під час якого учень мав за слуховими й візуальними підказками «розгадати» образ, який передає музика, а потім обґрунтувати вибір емоційного стану через аналіз динаміки, регістру, ритму.

У такий спосіб учасники адаптували свій педагогічний задум до новітніх технологій, побачили і зрозуміли, як аналітика музики може бути подана в інноваційному, а головне доступному й живому форматі для учнів різного віку.

У межах інноваційно-модернізаційного етапу аналітичної студії, студенти брали участь в інноваційному експериментуванні за методом дизайн-мислення (Design Thinking). Цей метод було адаптовано до контексту музично-педагогічного аналізу як окрему освітню діяльність, що дозволяє перейти від педагогічного моделювання до етапу творчої трансформації та продукування нових форматів взаємодії з учнем.

Design Thinking широко застосовується у США, Канаді, Скандинавських країнах та базується на людиноцентричному підході до створення рішень (Brown, 2009; Henriksen, Richardson, 2017; Razzouk, Shute, 2012; Scheer, Noweski, Meinel, 2012). У педагогічному контексті він дозволяє осмислити музичний твір, поставити учня в центр аналітичної діяльності, виявити його потреби, труднощі, способи сприймання, і вже на основі цього створювати нові освітні формати.

У нашій аналітичній студії цей метод був реалізований після захисту проєкту як розширення й ускладнення творчо-аналітичної задачі. Учасники студії об'єднувались у команди й працювали за п'ятиетапною структурою дизайн-мислення:

- співпереживання (Empathy): уявити себе на місці учня, описати його музичний досвід, емоційний стан, труднощі у сприйнятті обраного твору, сформулювати висловлювання від імені учня (Я не розумію..., Ця музика

здається мені...). Це етап емпатійного аналізу, що запускає творчий пошук і активізує креативне мислення через учнівську перспективу;

- визначення проблеми (Define): чітко сформулювати педагогічну проблему, яку команда хоче вирішити, пов'язати її з особливостями сприймання музики, сформулювати тезу: Учневі складно... тому що... Отже, завдання вчителя... Це етап проблематизації, що фокусує аналітичну діяльність на конкретній проблемі);

- генерація ідей (Ideate): провести мозковий шторм можливих способів «достукатися» до учня: за допомогою візуального образу, гри, метафори, міжмистецького завдання, жесту, асоціації тощо. Це етап розвитку креативності, пошуку нестандартних педагогічних рішень, що поєднують аналіз і уяву;

- створення прототипу (Prototype): втілити одну з ідей у вигляді практичного освітнього продукту (це може бути міні-завдання, візуальна карта, сторінка з інструкцією, відео, ілюстрація, сценарій взаємодії з учнем тощо). Це етап моделювання інноваційної форми музично-педагогічної взаємодії);

- тестування (Test): презентувати прототип іншим командам, отримати зворотний зв'язок, дізнатися, що викликає інтерес, які є зауваги, що слід удосконалити. Це етап рефлексивної перевірки педагогічної доцільності створеного продукту).

Кожна команда обирала музичний твір і ставила перед собою завдання: створити інноваційний навчальний продукт, який допоможе учню глибше зрозуміти цю музику, відчувати її зміст, емоційну структуру, образний підтекст.

Для роботи в методі дизайн-мислення студенти обрали твір Дж.Раттера «A Gaelic Blessing» – ніжну, атмосферну хорову мініатюру з англomовним текстом. Твір став відправною точкою для переосмислення теми спокою, захищеності, духовного відчуття музики.

На етапі співпереживання учасники намагалися вжитися в роль умовного учня: уявити, що відчуває дитина, яка стикається з подібною музикою вперше. Приміром, одна з команд описала учня як «шестикласника, який грає на фортепіано й тільки починає відчувати музику не як вправу, а як подію».

На етапі визначення проблеми студенти сформулювали основну проблему так: учень не відчуває атмосферності цієї музики, бо не розуміє її тексту, не має досвіду духовного співу, і сприймає повільність як нудну.

Під час генерації ідей майбутні вчителі музичного мистецтва створювали креативні рішення, які могли б наблизити учня до музики. Наприклад, одна з ідей була запропонувати учневі створити візуальний «кадр» до кожного музичного речення (малюнок, фото, текстура, колір), а потім зібрати ці кадри в персональну візуальну історію під назвою «Моя тиха молитва».

На етапі створення прототипу команди підготували інтерактивну сторінку (у форматі Canva), на якій розмістили уривки музики, асоціативні зображення, цитати, що викликають рефлексію, і простір для учня, де він може додати свої відповіді або «емоційні кадри» Як своєрідний візуально-текстовий діалог із музикою.

Наприклад: у роботі з хоровим твором Дж.Раттера «A Gaelic Blessing» студенти вставили аудіофрагмент першого речення: «Deer peace of the running wave to you...» та запропонували учневі закрити очі та відчути образ «внутрішнього моря». Асоціативні зображення включали м'яке світло, хвилю, захід сонця, туман у горах. Цитати для рефлексії було подано як мотиваційний супровід:

- У тиші ми чуємо найглибші мелодії (Г. Х. Андерсен)
- Музика – це емоція, яку можна слухати (Ф. Шопен)
- Не кожен тиша – порожнеча (Т. Прохасько)

Разом із цим учень мав змогу обрати одну зі зображених емоцій («спокій», «довіра», «світло») або намалювати свою, додати слово або фразу,

що асоціюється з твором, і створити власний «емоційний кадр» як маленьку сторінку-рефлексію, яку пізніше можна обговорити на уроці або в групі.

На завершальному етапі учасники обмінювалися прототипами, «приміряли» їх одне на одного, давали зворотний зв'язок: що викликає інтерес, а що не працює, які почуття виникають, що можна покращити. Це стало і тренуванням педагогічної уяви, і живою співпрацею, яка стимулювала глибше усвідомлення аналітичної діяльності як простору культурного посередництва між музикою й особистістю учня.

Застосування методу дизайн-мислення дозволило учасникам аналітичної студії розширити розуміння аналітичної діяльності як емпатійного процесу, побачити музику через призму учня, створити інноваційні освітні продукти, що мають інтердисциплінарний, емоційний і практичний характер, сформувати проєктивно-моделювальні уміння, засновані на креативності, рефлексії й адаптивності.

Усі етапи діяльності студії реалізувалися на засадах забезпечення стійкої позитивної мотивації майбутніх учителів музичного мистецтва, стимулювання їхньої рефлексивної позиції та активного використання практико зорієнтованих і проблемно-дослідницьких завдань, які інтегрувалися у зміст як аудиторної, так і позааудиторної діяльності. Комплексна реалізація на всіх трьох етапах експериментальної методики педагогічних умов сприяла формуванню аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки.

Отже, аналітико-творча студія виступала мультифункціональною платформою, де кожен етап методики набирив свого змістового наповнення через продумані форми, методи і засоби навчання, орієнтовані на глибоку мотивацію, опанування практичних умінь і творчий саморозвиток майбутніх педагогів-музикантів.

Доведенню результативності запропонованих педагогічних умов, моделі та методики формування в майбутніх учителів музичного мистецтва

аналітичної компетентності в процесі фахової підготовки присвячено підрозділ 2.3.

2.3. Результати експериментального дослідження та їх порівняльний аналіз

Експериментальне дослідження сформованості аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у фаховій підготовці було здійснено на базі Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського» (експериментальна група, далі – ЕГ) і Криворізького державного педагогічного університету (контрольна група, далі – КГ) упродовж 2022–2025р.р. Загальна кількість респондентів склала 42 здобувачі першого і другого курсів спеціальності 014.13 Середня освіта (Музичне мистецтво).

Діагностувальний етап експериментального дослідження мав на меті з'ясування вихідного стану сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва аналітичної компетентності. На виконання поставленої мети, згідно з представленою у 2.1. діагностичною методикою, розробленою відповідно до структури досліджуваного явища, згідно з критеріями та показниками, було проведено обстеження респондентів ЕГ (22 особи) та КГ (20 осіб).

Результати сформованості в майбутніх педагогів-музикантів аналітичної компетентності за показниками стимулювально-когнітивного критерію мотиваційно-змістового компоненту в ЕГ подано в таблиці 2.2. Результати сформованості в майбутніх педагогів-музикантів аналітичної компетентності за показниками стимулювально-когнітивного критерію мотиваційно-змістового компоненту в КГ подано в таблиці 2.3.

Таблиця 2.2.

Результати діагностика сформованості в майбутніх учителів

**музичного мистецтва аналітичної компетентності
за стимулювально-когнітивним критерієм (ЕГ)**

№ з/п	Показники	Рівні					
		Достатній		Задовільний		Початковий	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	Мотивація особистості до успіху	4	18,18	10	45,45	8	36,36
2	Володіння базовими аналітичними знаннями	1	4,55	10	45,45	11	50,00
3	Середній показник у %	11,36		45,45		43,18	

Результати, подані в таблицях 2.2. і 2.3. засвідчують, що в більшості майбутніх учителів музичного мистецтва за першим показником стимулювально-когнітивного критерію – мотивація особистості до успіху – був наявний початковий (36,36% – ЕГ і 35,00% – КГ) та задовільний (45,45% – ЕГ і 45,00% – КГ) рівні. На достатньому рівні мотивація особистості до успіху була сформована в 18,18% майбутніх педагогів-музикантів ЕГ і у 20,00% – КГ.

Таблиця 2.3.

**Результати діагностика сформованості в майбутніх учителів
музичного мистецтва аналітичної компетентності
за стимулювально-когнітивним критерієм (КГ)**

№ з/п	Показники	Рівні					
		Достатній		Задовільний		Початковий	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	Мотивація особистості до успіху	4	20,00	9	45,00	7	35,00
2	Володіння базовими аналітичними знаннями	1	5,00	8	40,00	11	55,00

3	Середній показник у %	12,50	42,50	45,00
---	-----------------------	-------	-------	-------

Аналіз отриманих емпіричних даних переконливо свідчить про те, що рівень мотивації до досягнення успіху у значної частини майбутніх учителів музичного мистецтва є недостатнім для забезпечення їх активного та ефективного включення в аналітичну педагогічну діяльність. Це виявляється у низькій ініціативності, нерівномірній вираженості прагнення до самореалізації, а також у нестабільності внутрішніх спонукань до подолання труднощів і досягнення поставлених цілей. Такі результати засвідчують об'єктивну потребу в цілеспрямованому педагогічному впливі, спрямованому на формування і зміцнення мотиваційної складової аналітичної компетентності майбутніх педагогів-музикантів. Йдеться, передусім, про необхідність упровадження спеціально організованих педагогічних умов, спрямованих на активізацію внутрішніх резервів студентів, розвиток їхньої цілеспрямованості, самовизначення та орієнтації на досягнення високих результатів у мистецько-педагогічній діяльності, таких, що активізують внутрішні стимули особистості, підвищують значущість досягнень у фаховій сфері, формують позитивне ставлення до складних педагогічних завдань аналітичного спрямування як до можливостей для зростання, а не як до бар'єрів.

За другим показником стимулювально-когнітивного критерію – володіння базовими аналітичними знаннями – результати виявилися такими: достатній рівень продемонстрували 4,55% респондентів ЕГ та 5,00% – КГ; задовільний засвідчили 45,45% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ та 40,00% – КГ. На початковому рівні зафіксовано в ЕГ 50,00% майбутніх педагогів-музикантів, у КГ – 55,00%.

Як бачимо, отримані результати виявили, що більшість опитаних майбутніх учителів музичного мистецтва ще не досягли належного рівня володіння базовими аналітичними знаннями, необхідними для здійснення повноцінної професійно-педагогічної діяльності. Знання, які вони

демонструють, переважно фрагментарні, поверхові, часто несистемні, що ускладнює їхнє застосування у практичних аналітичних завданнях. Ця тенденція вказує на наявність суттєвих прогалин у фаховій підготовці, зокрема в частині теоретико-поняттєвого осмислення основ музичної та педагогічної аналітики. Такий стан справ створює перешкоди для формування цілісного бачення аналітичної діяльності як невіддільної складової професійної компетентності сучасного вчителя. У зв'язку з цим виникає об'єктивна потреба в організації системної та цілеспрямованої формувальної роботи, яка має бути спрямована на засвоєння необхідного поняттєво-категоріального апарату, розвиток здатності до глибокого осмислення педагогічних і мистецьких явищ, аналітичного мислення та логічної аргументації.

Проведена робота щодо діагностики за першим показником процесуально-оцінного критерію сформованості аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у фаховій підготовці – аналітичні вміння – дозволило отримати результати, представлені для ЕГ у таблиці 2.4 і для КГ – у таблиці 2.5.

Таблиця 2.4.

**Результати діагностика сформованості в майбутніх учителів
музичного мистецтва аналітичної компетентності
за процесуально-оцінним критерієм (ЕГ)**

№ з/п	Показники	Рівні					
		Достатній		Задовільний		Початковий	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	Аналітичні вміння	2	9,09	10	50,00	10	45,45
2	Рефлексивні вміння	3	13,64	10	50,00	9	40,91
3	Середній показник у %	11,36		45,45		43,18	

Подані в таблицях 2.4. і 2.5 дані, засвідчують, що в майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ достатній сформованості рівень аналітичних умінь продемонстрували 9,09% респондентів та 15,00% студентів КГ; натомість у 45,45% досліджуваних ЕГ і 45,00% – КГ зафіксовано задовільний рівень; початковий рівень продемонстрували 45,45% майбутніх педагогів-музикантів ЕГ і 40,00% – КГ.

Таблиця 2.5.

**Результати діагностика сформованості в майбутніх учителів
музичного мистецтва аналітичної компетентності
за процесуально-оцінним критерієм (КГ)**

№ з/п	Показники	Рівні					
		Достатній		Задовільний		Початковий	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	Аналітичні вміння	3	15,00	9	45,00	8	40,00
2	Рефлексивні вміння	2	10,00	10	50,00	8	40,00
3	Середній показник у %	12,50		47,50		40,00	

Відтак, простежується загальна тенденція недостатньої сформованості відповідних умінь у значної частини респондентів обох груп, що, з одного боку, свідчить про наявні труднощі у здобувачів вищої освіти щодо практичного застосування аналітичних операцій, а з іншого підкреслює потребу в удосконаленні педагогічних зусиль щодо їх формування. Особливої уваги заслуговує виявлений дисбаланс між кількістю студентів, які вже володіють аналітичними вміннями на достатньому рівні, і тими, чий рівень залишився на початковій стадії. Така ситуація може свідчити про відсутність системної роботи в означеному напрямі на ранніх етапах фахової підготовки, а також про недостатню мотивацію здобувачів до самостійного поглиблення відповідних умінь.

Щодо показника «рефлексивні вміння», то достатній рівень їх сформованості засвідчили 13,64% майбутніх педагогів-музикантів ЕГ та 10,00% – КГ; задовільний рівень був зафіксований у 45,45% досліджуваних ЕГ і 50,00% – КГ. Значна кількість респондентів продемонстрували початковий рівень (40,91% – ЕГ і 40,00% – КГ).

Оцінювання рівня сформованості рефлексивних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва виявило загальну тенденцію до недостатньої виразності цієї складової аналітичної компетентності у більшості учасників як ЕГ, так і КГ. Спостерігається значне переважання осіб, які продемонстрували лише початкові рефлексивні вміння, що свідчить про труднощі з усвідомленням власної професійної діяльності, самооцінкою її результатів, а також із здатністю до цілеспрямованого самовдосконалення. Натомість незначна частина майбутніх учителів музичного мистецтва, які вже на діагностувальному етапі демонстрували сформовані рефлексивні вміння, підтверджує наявність потенціалу до їх зростання за умови цілеспрямованої дидактико-методичної підтримки.

У таблицях 2.6. і 2.7. подано дані щодо результатів, отриманих за показниками творчо-трансформаційного критерію.

Таблиця 2.6.

**Результати діагностика сформованості в майбутніх учителів
музичного мистецтва аналітичної компетентності
за творчо-трансформаційним критерієм (ЕГ)**

№ з/п	Показники	Рівні					
		Достатній		Задовільний		Початковий	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	Креативність	5	22,73	10	45,45	7	31,82
2	Здатність до аналітичного	3	13,64	9	40,91	10	45,45

	вирішення музично-педагогічних завдань						
3	Середній показник у %	18,18	43,18	38,64			

Таблиця 2.7.

**Результати діагностика сформованості в майбутніх учителів
музичного мистецтва аналітичної компетентності
за творчо-трансформаційним критерієм (КГ)**

№ з/п	Показники	Рівні					
		Достатній		Задовільний		Початковий	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	Креативність	4	20,00	9	45,00	7	35,00
2	Здатність до аналітичного вирішення музично-педагогічних завдань	1	5,00	9	45,00	10	50,00
3	Середній показник у %	12,50		45,00		42,50	

Як бачимо з таблиць 2.6. і 2.7., за показником «креативність» на достатньому рівні зафіксовано 22,73% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ та 20,00% – КГ. Водночас, значна кількість респондентів виявила задовільний рівень сформованості креативності (45,45% у ЕГ та 45,00% у КГ). Початковий рівень продемонстрували 31,82% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ і 35,00% – КГ.

Порівняльний аналіз результатів щодо рівня сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва креативності в ЕГ і КГ засвідчив цікаву і, водночас, показову закономірність. Саме цей показник виявився найсильнішою стороною респондентів на етапі вхідної діагностики в порівнянні з іншими компонентами аналітичної компетентності. Саме креативність у найбільшій частки студентів досягла достатнього рівня. Це свідчить про те, що творче мислення і здатність до нестандартного підходу в

осмисленні педагогічних і мистецьких ситуацій формуються або зберігаються у здобувачів музично-педагогічної освіти упродовж фахового навчання.

Проте, попри загальну позитивну динаміку в обох групах, варто звернути увагу на розподіл за іншими рівнями. Високий відсоток студентів, які продемонстрували лише задовільний рівень креативності, вказує на те, що у частини здобувачів творчий потенціал ще перебуває на етапі становлення й потребує системного формування та розвитку.

Щодо другого показника, то до достатнього рівня сформованості здатності до аналітичного вирішення музично-педагогічних завдань віднесено 13,64% респондентів ЕГ та 5,00% – КГ. Переважна більшість майбутніх учителів музичного мистецтва обох груп виявила задовільний (40,91% – у ЕГ та 45,00% – у КГ) та початковий (45,45% – у ЕГ та 50,00% – у КГ) рівні.

Домінування задовільного та початкового рівнів у більшості респондентів свідчить про те, що хоча майбутні вчителі музичного мистецтва частково володіють окремими аналітичними операціями, їх застосування залишається епізодичним, інтуїтивним і не завжди усвідомленим. Такий рівень сформованості свідчить про обмежену здатність інтегрувати знання з різних дисциплін для розв'язання практичних завдань, а також про потребу в удосконаленні професійної підготовки через цілеспрямоване включення аналітико-орієнтованих методик і завдань проблемного типу.

Одержані дані підтверджують, що формування здатності до аналітичного вирішення музично-педагогічних завдань потребує не спонтанного, а спеціально організованого процесу, в якому акценти мають бути зміщені на розвиток аналітичного мислення, уміння бачити альтернативи, аргументувати рішення та прогнозувати їхні педагогічні наслідки. Лише за таких умов можливим є формування аналітичної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фахової підготовки.

За наведеною у підрозділі 2.1. формулою відповідно до отриманих даних було вираховано і представлено в таблиці 2.8. дані щодо загальних рівнів сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва аналітичної компетентності на діагностичному етапі експериментальної роботи.

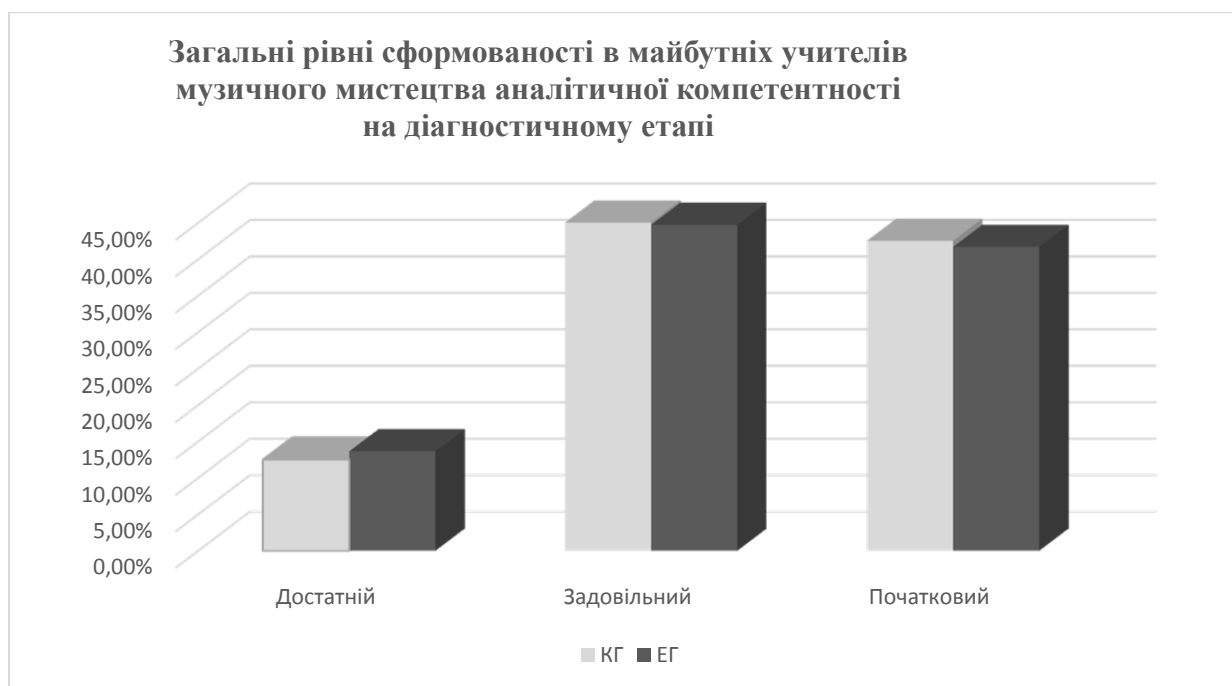
Як видно з таблиці 2.8., на достатньому рівні сформованості аналітичної компетентності зафіксовано 13,64% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ і 12,50% – КГ; задовільний – у 44,70% – у ЕГ та 45,00% – у КГ; початковий рівень засвідчили 42,00% респондентів ЕГ і 41,67% майбутніх педагогів-музикантів КГ.

Таблиця 2.8.

**Загальні рівні сформованості в майбутніх учителів
музичного мистецтва аналітичної компетентності
на діагностичному етапі (у %)**

Рівні / групи	Достатній	Задовільний	Початковий
КГ	12,50	45,00	42,00
ЕГ	13,64	44,70	41,67

З метою кращого унаочнення отриманих на діагностувальному етапі педагогічного експерименту даних створено діаграму, представлену на рисунку 2.2.



**Рис. 2.2. Результати сформованості аналітичної компетентності
майбутніх учителів музичного мистецтва (діагностичний етап, у %)**

Застосування методу математичної статистики, зокрема критерію однорідності Пірсона, дозволило встановити відсутність суттєвих розбіжностей між результатами у ЕГ і КГ, оскільки отримані дані свідчать, що рівні сформованості аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в ЕГ і КГ мають статистично незначущі відмінності при рівні значущості 0,05 (Додаток М). Це підтверджує, що обидві вибірки є порівнянними за своїми вихідними характеристиками. Отже, групи можна вважати однорідними, що забезпечує методологічну коректність і правомірність подальшого порівняння результатів, отриманих у ході подальших етапів експериментального дослідження.

Водночас дані, отримані на діагностичному етапі експерименту довели необхідність розроблення та реалізації моделі та методики формування в майбутніх учителів музичного мистецтва аналітичної компетентності у процесі фахової підготовки, що представлено в підрозділі 2.2.

На прикінцевому етапі експериментальної роботи було проведено контрольні зрізи. Метою цієї діяльності було доведення ефективності

упроваджених в ЕГ на формувальному етапі педагогічних умов, моделі та методики формування в майбутніх учителів музичного мистецтва аналітичної компетентності в процесі фахової підготовки. Для цього в ЕГ і КГ були задіяні описані вище та задіяні на діагностичному етапі експериментальної роботи методики.

Результати сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва аналітичної компетентності в процесі фахової підготовки, отримані на прикінцевому етапі експериментальної роботи в ЕГ за показниками аксіологічного критерію подано в таблиці 2.9, а КГ – у таблиці 2.10.

Таблиця 2.10.

**Результати діагностика сформованості в майбутніх учителів
музичного мистецтва аналітичної компетентності
за стимульовально-когнітивним критерієм на прикінцевому етапі (ЕГ)**

№ з/п	Показники	Рівні					
		Достатній		Задовільний		Початковий	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	Мотивація особистості до успіху	10	45,45	10	45,45	2	9,09
2	Володіння базовими аналітичними знаннями	9	40,91	12	54,55	1	4,55
3	Середній показник у %	43,18		50,00		6,82	

Як засвідчують дані таблиць 2.9. та 2.10., у 45,45% (було – 18,18%) майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ і 30,00% (було – 20,00%) – КГ проявився достатній рівень сформованості першого показника стимульовально-когнітивного критерію – мотивація особистості до успіху. 45,45% (було – 45,45%) респондентів ЕГ і 40,00% (було – 45,00%) – КГ засвідчили задовільний рівень. Натомість початковий рівень зафіксовано у 9,09% (було – 36,36%) майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ і 30,00%

(було – 35,00%) – КГ.

Таблиця 2.10.

**Результати діагностика сформованості в майбутніх учителів
музичного мистецтва аналітичної компетентності
за стимульовально-когнітивним критерієм на прикінцевому етапі (КГ)**

№ з/п	Показники	Рівні					
		Достатній		Задовільний		Початковий	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	Мотивація особистості до успіху	6	30,00	8	40,00	6	30,00
2	Володіння базовими аналітичними знаннями	3	15,00	8	40,00	9	45,00
3	Середній показник у %	22,50		40,00		37,50	

Як бачимо, в ЕГ спостерігається істотне зростання кількості студентів з достатнім рівнем мотивації, що вказує на ефективність застосованих педагогічних впливів у рамках формульовального етапу. Водночас у КГ цей показник є значно нижчим, а кількість респондентів із початковим рівнем залишається суттєвою, що свідчить про недостатню динаміку внутрішньої мотивації без цілеспрямованого втручання.

За другим показником стимульовально-когнітивного критерію аналітичної компетентності – володіння базовими аналітичними знаннями – були отримані такі результати: достатній рівень був притаманний 40,91% майбутнім педагогам-музикантам ЕГ і 15,00% – КГ; задовільний – 54,55% респондентам ЕГ і 40,00% – КГ; початковий виявлено в 4,55% студентів ЕГ і 45,00% – КГ. Отже і за другим показником також простежується значуща перевага ЕГ. Збільшення кількості майбутніх педагогів-музикантів з достатнім рівнем у цій групі є свідченням покращення теоретичної обізнаності й засвоєння аналітичного інструментарію. У КГ, натомість,

зберігається високий відсоток респондентів із початковим рівнем, що вказує на обмежене засвоєння відповідних знань без системної підтримки.

У таблицях 2.11. і 2.12. продемонстровано результати діагностики за показниками процесуально-оцінного критерію сформованості аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у фаховій підготовці на прикінцевому етапі експерименту в ЕГ та КГ.

Таблиця 2.11.

**Результати діагностика сформованості в майбутніх учителів
музичного мистецтва аналітичної компетентності
за процесуально-оцінним критерієм на прикінцевому етапі (ЕГ)**

№ з/п	Показники	Рівні					
		Достатній		Задовільний		Початковий	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	Аналітичні вміння	9	40,91	11	50,00	2	9,09
2	Рефлексивні вміння	10	45,45	10	45,45	2	9,09
3	Середній показник у %	43,18		47,73		9,09	

Таблиця 2.12.

**Результати діагностика сформованості в майбутніх учителів
музичного мистецтва аналітичної компетентності
за процесуально-оцінним критерієм на прикінцевому етапі (КГ)**

№ з/п	Показники	Рівні					
		Достатній		Задовільний		Початковий	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	Аналітичні вміння	5	25,00	9	45,00	6	30,00
2	Рефлексивні вміння	3	15,00	10	50,00	7	35,00
3	Середній показник у %	20,00		47,50		32,50	

Так, щодо першого показника процесуально-оцінного критерію – аналітичні вміння, то достатній рівень його сформованості продемонстрували 40,91,3% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ і 25,00% – КГ. Задовільний рівень виявили 50,00% респондентів ЕГ і 45,00% – КГ. На низькому рівні в ЕГ стало 9,09% майбутніх педагогів музикантів, натомість у КГ таких студентів стало 30,00%. Як бачимо, Більшість студентів ЕГ групи досягли достатнього рівня сформованості аналітичних умінь, що свідчить про ефективне засвоєння методів аналізу й інтерпретації інформації у професійній діяльності. У КГ такий рівень продемонстрували лише окремі студенти, а значна частка залишилася на початковому рівні, що вказує на відсутність суттєвих зрушень без цілеспрямованих педагогічних зусиль. Щодо другого показника – рефлексивні вміння, то достатній рівень його сформованості продемонстрували в ЕГ 45,45% майбутніх учителів музичного мистецтва і 15,00% – у КГ. На задовільному рівні було 45,45% респондентів ЕГ та 50,00% – КГ; на початковому – 9,09% студентів ЕГ та 35,00% – КГ.

Таблиці 2.13 і 2.14 вміщують результати, отримані на прикінцевому етапі експериментального дослідження за показниками творчо-трансформаційного критерію в ЕГ і КГ.

Як бачимо з таблиць 2.13 і 2.14, достатній рівень сформованості креативності в ЕГ виявили 50,00% майбутніх учителів музичного мистецтва, у КГ – 30,00%. Задовільний рівень сформованості першого показника творчо-трансформаційного критерію зафіксовано в ЕГ у 40,91% респондентів, а у КГ – у 40,00%. На початковому рівні у ЕГ залишилося 9,09% студентів, у КГ – 30,00%. Відчутне збільшення кількості респондентів ЕГ із достатнім рівнем свідчить про активізацію творчої активності та уяви внаслідок використання відповідних методів навчання.

Водночас у КГ рівень креативності залишився на стабільному, хоча й не найнижчому рівні, що може свідчити про певну природну схильність студентів до творчості, але без істотного прогресу внаслідок відсутності системного розвитку цієї якості.

Таблиця 2.13.

**Результати діагностика сформованості в майбутніх учителів
музичного мистецтва аналітичної компетентності
за творчо-трансформаційним критерієм на прикінцевому етапі (ЕГ)**

№ з/п	Показники	Рівні					
		Достатній		Задовільний		Початковий	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	Креативність	11	50,00	9	40,91	2	9,09
2	Здатність до аналітичного вирішення музично-педагогічних завдань	9	40,91	10	45,45	3	13,64
3	Середній показник у %	45,45		43,18		11,36	

Таблиця 2.14.

**Результати діагностика сформованості в майбутніх учителів
музичного мистецтва аналітичної компетентності
за творчо-трансформаційним критерієм на прикінцевому етапі (КГ)**

№ з/п	Показники	Рівні					
		Достатній		Задовільний		Початковий	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	Креативність	6	30,00	8	40,00	6	30,00
2	Здатність до аналітичного вирішення музично-педагогічних завдань	2	10,00	10	50,00	8	40,00
3	Середній показник у %	20,00		45,00		35,00	

За другим показником – здатність до аналітичного вирішення музично-педагогічних завдань – на прикінцевому етапі в ЕГ достатній рівень

засвідчили 40,91% майбутніх педагогів-музикантів, у КГ – 10,00%. На задовільному рівні опинилося 45,45% респондентів ЕГ і 50,00% – КГ. Початковий рівень виявили 13,64% досліджуваних ЕГ та 40,00% – КГ.

Зростання кількості студентів ЕГ із достатнім рівнем сформованості цієї здатності свідчить про розвиток важливої інтегративної якості, яка поєднує креативність з аналітичним мисленням. Це особливо важливо для професійної діяльності педагога-музиканта, що вимагає творчого підходу, уміння логічно структурувати освітній процес, аналізувати ситуації та приймати обґрунтовані рішення.

Натомість у КГ переважає початковий рівень сформованості цієї здатності, що вказує на слабкість аналітичного складника у вирішенні практичних педагогічних завдань без спеціального методичного супроводу. Така ситуація підкреслює необхідність систематичної уваги до формування здатності до аналітичного аналізу в умовах освітнього процесу.

У таблиці 2.15. презентовано дані, отримані щодо загальних рівнів сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва аналітичної компетентності на прикінцевому етапі експериментальної роботи.

Таблиця 2.15.

**Загальні рівні сформованості в майбутніх учителів
музичного мистецтва аналітичної компетентності
на прикінцевому етапі (у %)**

Рівні / групи	Достатній	Задовільний	Початковий
КГ	28,33	41,67	30,00
ЕГ	45,45	45,45	9,09

Як видно з таблиці 2.15, на достатньому рівні сформованості аналітичної компетентності зафіксовано 45,45% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ і 28,33% – КГ; задовільному – 45,45% у ЕГ та

41,67% – у КГ; початковий рівень засвідчили 9,09% респондентів ЕГ і 30,00% майбутніх педагогів-музикантів КГ.

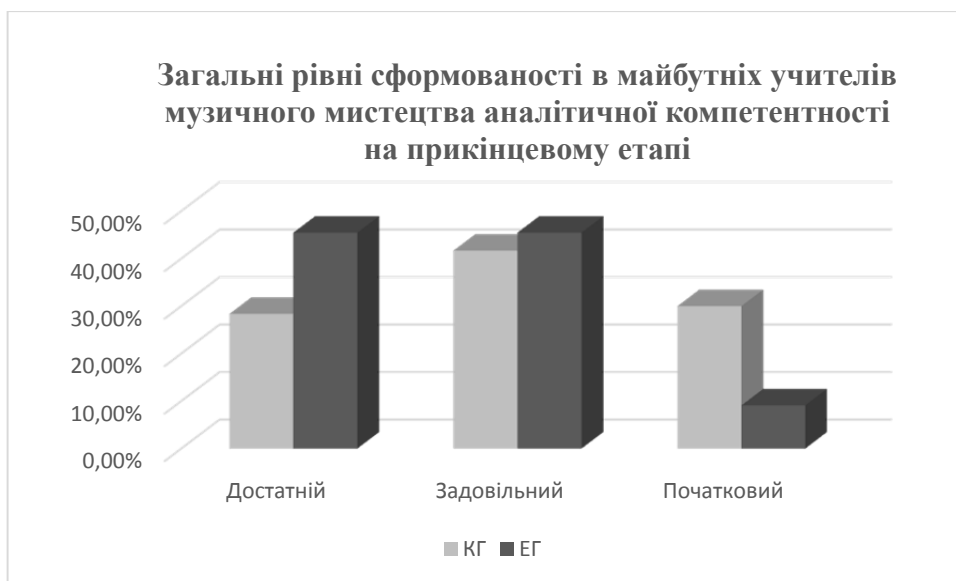


Рис. 2.3. Результати сформованості аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва (прикінцевий етап, у %)

Як видно з таблиці 2.15 та рисунку 2.3. на прикінцевому етапі педагогічного експерименту відбулися значні зрушення щодо загальних рівнів сформованості аналітичної компетентності у майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ, натомість у КГ вони змінилися недостатньо. Так, до достатнього рівня досліджуваної компетентності після формувальних зусиль віднесено в ЕГ 45,45% (було – 13,64%) респондентів, тоді як у КГ лише 28,33% (було – 12,50%). На задовільному рівні в ЕГ виявлено 45,45% досліджуваних (було – 44,70%), у КГ – 41,67% (було – 45,00%). Суттєві зміни відбулися в ЕГ і щодо початкового рівня, який зафіксовано лише у 9,09% майбутніх педагогів-музикантів (було – 41,67%), тоді як у КГ кількість таких майбутніх педагогів-музикантів становила 30,00% (було – 42,50%).

Результати прикінцевого експерименту свідчать про результативність проведеної формувальної роботи, що призвела до суттєвих позитивних змін в ЕГ щодо підвищення рівнів сформованості аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у фаховій підготовці.

З метою перевірки статистичної достовірності отриманих результатів після формувального етапу експерименту було застосовано критерій Пірсона, що дозволяє визначити значущість розбіжностей між ЕГ і КГ. За результатами розрахунків (Додаток М), достовірність відмінностей у рівнях сформованості аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки становить 95%.

Відтак, отримані статистичні дані з імовірністю 95% свідчать про те, що позитивні зміни у рівнях сформованості аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ є не випадковими, а мають об'єктивний характер. Це дозволяє зробити висновок про достовірність і статистичну значущість результатів, отриманих унаслідок впровадження розроблених педагогічних умов, моделі та методики їх реалізації. Зазначене підтверджує обґрунтованість і достовірність висунутої в дослідженні гіпотези.

Висновки з розділу 2

Проведення експериментального дослідження, присвяченого проблемі формування аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки, зумовило необхідність чіткого визначення системи критеріїв, що відповідали б структурі досліджуваного феномену та дозволяли здійснити цілісне, науково обґрунтоване оцінювання результатів. Такі критерії розглядалися як інструменти вимірювання, здатні зафіксувати найбільш суттєві, сталі та змістовні ознаки й якості, притаманні сформованій аналітичній компетентності в її різних компонентах.

У процесі побудови системи критеріїв ми виходили з розуміння, що кожен критерій повинен охоплювати певну сферу прояву аналітичної компетентності, а його конкретизація здійснюється через показники як більш деталізовані, операціоналізовані характеристики, які відображають внутрішній зміст відповідного компонента та можуть бути об'єктивно оцінені. Саме тому до кожного з критеріїв (стимульовально-когнітивний,

процесуально-оцінний, творчо-трансформаційний) було дібрано по два показники, що виступали як якісні маркери, що фіксують ступінь виявлення певних професійно важливих умінь, і як кількісні орієнтири, що дозволяють відстежити динаміку змін упродовж експерименту.

Обрані показники (мотивація особистості до успіху; володіння базовими аналітичними знаннями; аналітичні вміння; рефлексивні вміння, креативність; здатність до аналітичного вирішення музично-педагогічних завдань) забезпечували комплексне оцінювання аналітичної компетентності, охоплюючи як змістові, так і процедурні її аспекти. Водночас вони відповідали вимогам надійності, валідності, достатності та практичної доцільності, що є обов'язковими для інструментів педагогічного дослідження.

Сформована система критеріїв і показників стала дієвим засобом діагностики рівнів сформованості кожного з компонентів аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Комплекс інструментів педагогічної діагностики включав методику діагностики мотивації особистості до успіху (за Т.Елерсом), тестове завдання на володіння базовими аналітичними знаннями (авторська розробка), діагностичну карту самооцінки сформованості аналітичних умінь (за Т.Осиповою), методику діагностики рефлексивних умінь (за К.Коноваловою), методику діагностики креативності (Дж. Гілфорд і П.Торренс), методику виконання практичних музично-педагогічних завдань аналітичного спрямування (авторська розробка). Проведене діагностичне обстеження дозволило схарактеризувати і визначити достатній, задовільний і початковий рівні сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва аналітичної компетентності. Отримані на діагностичному етапі результати підтвердили необхідність розроблення й упровадження відповідно до педагогічних умов моделі формування в процесі фахової підготовки аналітичної компетентності в майбутніх учителів музичного мистецтва та методики її реалізації (мотиваційно-збагачувальний, реалізаційно-

осмислювальний, інноваційно-модернізаційний етапи) відповідно до вимог компетентнісного, діяльнісно-особистісного й синергетичного підходів.

Експериментально підтверджено ефективність впровадження аналітико-творчої студії «Мистецтво аналізу – аналіз мистецтва» як провідної інноваційної форми організації навчання в межах розробленої методики формування аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Саме ця студія стала інтеграційним освітнім простором, у якому навчальний процес поєднувався з творчим експериментуванням, рефлексією та аналітичною діяльністю. Її створення потребувало нестандартного підходу до добору навчального контенту, який .. мав бути змістовно насиченим, включати проблемні, парадоксальні, неоднозначні музично-педагогічні ситуації, що стимулювали майбутніх учителів музичного мистецтва до глибокого аналітичного осмислення й активного інтелектуального пошуку. Такий формат сприяв розвитку гнучкого, критичного та водночас креативного аналітичного мислення, а також формуванню здатності до самостійного генерування на основі проведеного аналізу нових рішень у складних професійних умовах. Аналітико-творча студія постала як творча лабораторія, у якій здобувачі вчилися перетворювати набуті аналітичні знання у дієві музично-педагогічні аналітичні стратегії, здатні змінювати освітній простір.

Результатом реалізації моделі, експериментальної методики з комплексною реалізацією визначених педагогічних умов, стала позитивна динаміка сформованості в ЕГ аналітичної компетентності на відміну від КГ, у якій навчання здійснювалося за традиційною методикою.

Перевірка отриманих експериментальних даних за критерієм Пірсона з 95% вірогідністю дозволила підтвердити гіпотезу дослідження й ефективність реалізованої в ЕГ моделі і методики формування в майбутніх учителів музичного мистецтва аналітичної компетентності через достовірність і не випадковість позитивних зрушень в ЕГ у порівнянні з КГ.

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні подано теоретичне узагальнення і нове вирішення актуальної наукової проблеми формування аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки, що дозволило обґрунтувати ключові положення дослідження та сформулювати такі висновки:

1. У дослідженні розкрито сутність феномену «аналітична компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва» як інтегральної особистісно-професійної якості, що поєднує концептуально-мотиваційні, інтелектуально-логічні та діяльнісно-евристичні складники й виявляється у здатності здійснювати цілеспрямований аналіз музичних, педагогічних і культурних явищ, трансформувати результати аналітичної діяльності в методично доцільні форми музичного навчання й виховання, критично оцінювати освітні ситуації та приймати педагогічно виважені рішення; формує основу професійного мислення вчителя, забезпечує єдність знання, дії та творчості в межах музично-педагогічної діяльності й сприяє її ефективності, доцільності та змістовній насиченості.

Поняття «аналітична діяльність» схарактеризовано як різновид інтелектуальної діяльності, процес вивчення, розбору, дослідження та інтерпретації інформації з метою розуміння сутності, внутрішніх причинно-наслідкових зв'язків, взаємозв'язків та особливостей досліджуваного об'єкта, явища, проблеми, процесу, що здійснюється завдяки використанню методів аналізу даних, статистики, логіки, критичного мислення та інших інструментів. Уточнено зміст поняття «аналітична діяльність учителя музичного мистецтва».

2. Визначено й обґрунтовано структуру аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки, що утворює органічна єдність взаємопов'язаних і взаємозумовлених компонентів: мотиваційно-змістового, операційно-рефлексивного та проєктивно-моделювального. Діагностику сформованості мотиваційно-

змістового компонента здійснено за допомогою стимулювально-когнітивного критерію з показниками: мотивація особистості до успіху; володіння базовими аналітичними знаннями; операційно-рефлексивного – процесуально-оцінного критерію з показниками: аналітичні вміння; рефлексивні вміння; проєктивно-моделювального компоненту – за творчо-трансформаційним критерієм з показниками: креативність; здатність до аналітичного вирішення музично-педагогічних завдань. Схарактеризовано достатній, задовільний і початковий рівні сформованості аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки.

3. Схарактеризовано й обґрунтовано педагогічні умови формування аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки: забезпечення стійкої позитивної мотивації майбутніх учителів музичного мистецтва щодо аналітичної діяльності в мистецько-педагогічному контексті; стимулювання рефлексивної позиції майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки; імплементація у зміст аудиторної і позааудиторної діяльності практико зорієнтованих і проблемно-дослідницьких завдань аналітичного спрямування.

4. Розроблено й апробовано модель і методику формування аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки (мотиваційно-збагачувальний, реалізаційно-осмислювальний, інноваційно-модернізаційний етапи). Наскрізною для всіх трьох етапів була розроблена й упроваджена аналітико-творча студія «Мистецтво аналізу – аналіз мистецтва». Реалізація завдань мотиваційно-збагачувального етапу здійснювалася застосуванням інтерактивних лекцій («Аналітична компетентність у професії вчителя музичного мистецтва: потреба часу чи вимога майбутнього?», «Мистецтво аналізу – як мистецтво бачити більше»), дискусій, тематичного семінару «Аналітична компетентність педагога-музиканта: усвідомлення, цінність, практична перспектива», вправ «Моя

професійна траєкторія: з аналітикою чи без?», «Портфель аналітичного майбутнього», «Погляд за межі звуку», «Мотиваційний маніфест». На реалізаційно-осмислювальному етапі були проведені тренінг «Музично-педагогічний аналіз у дії: від відчуття до рішення», майстер-клас «Аналітичне мислення в дії: музично-педагогічні інтерпретації через гру на духових інструментах», воркшоп «Музично-педагогічне рішення: аналізуємо, рефлексуємо, діємо», аналітичні вправи «Педагог-інтерпретатор», «Три запитання», рефлексивні вправи «Одне слово – одне враження», «Три рівні рефлексії», арт-комунікаційна вправа «Метафоричний автопортрет учителя», застосовано методи «Семантичне коло», мозковий штурм, міні-есе «Занурення в себе». Упродовж інноваційно-модернізаційного етапу майбутні вчителі музичного мистецтва працювали над творчо-аналітичним проєктом «Музичний твір як освітній кейс», були задіяні методи дизайн-мислення (Design Thinking), гейміфікації, подкастингу, кейс-метод, музично-аналітичний квест.

5. Встановлено, що реалізація педагогічних умов, упровадження моделі й методики, дозволило досягти значної динаміки позитивних змін у рівнях сформованості аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки ЕГ порівняно з КГ. Так, достатнього рівня сформованості аналітичної компетентності на прикінцевому етапі в ЕГ досягли 45,45% майбутніх педагогів-музикантів (було – 13,64%), задовільного – 45,45% (було – 44,70%), початкового – 9,09% (було – 41,67%) респондентів. Натомість у КГ позитивна динаміка виявилася не такою значною. Так, достатній рівень було зафіксовано лише у 28,33% студентів (було – 12,50%), задовільний – у 41,67% респондентів (було – 45,00%), початковий – у 30,00% майбутніх учителів музичного мистецтва (було – 42,50%).

Застосування критерію Пірсона довело з дев'яносто п'яти відсотковою ймовірністю статистичну значимість і не випадковість отриманих у майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ позитивних зрушень щодо рівнів

сформованості в них аналітичної компетентності в процесі фахової підготовки.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування аналітичної компетентності педагогів мистецького профілю. Подальші наукові зусилля можуть бути зосереджені на створенні цілісної системи теоретико-методологічних засад та інноваційних методико-технологічних рішень, здатних забезпечити ефективне формування в учителів музичного мистецтва аналітичної компетентності в умовах неперервної післядипломної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агапова, М. (2018). Формування інформаційно-аналітичної компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів шляхом активізації навчання. *Молодь і ринок*, (163), 95–100.
2. Антонова, О. Є. (Ред.). (2014). *Словник базових понять з курсу «Педагогіка»*. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка.
3. Бабкін, В. В. (2020). Аналіз вихідного рівня інформаційно-аналітичної компетентності студентів спеціальності «Комп'ютерні науки». *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 71, 24–28.
4. Балуба, І., Венгловська, О., Новик, І., & Стягунова, О. (2024). *Застосування професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти»: Методичні рекомендації*. Київ: УІРО.
5. Баронін, А. С. (2005). *Аналіз і прогноз у політиці та бізнесі*. Київ: Видавець Паливода А. В.
6. Бартенєва, І. О., Галіцян, О. А., & Койчева, Т. І. (2021). Генеза університетської освіти в Україні другої половини ХІХ - початку ХХ століття. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*, (6), 5–16.
7. Бартенєва, І. О., Ноздрова, О. П., & Осипова, Т. Ю. (2024). Використання проєктних технологій під час викладання педагогічних дисциплін у професійній підготовці майбутніх учителів. *Інноваційна педагогіка*, 68(1), 97–100.
8. Бех, І. Д. (2018). *Особистість на шляху до духовних цінностей: Монографія*. Київ-Чернівці: Букрек.
9. Беленька, Г. В. (2012). *Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах ступеневої підготовки* [Дисертація доктора педагогічних наук, Київ].

10. Бєлявіна, Н. Д. (2019). *Методологія та методика викладання фахових мистецьких дисциплін*. Київ: НАКККиМ.
11. Біленкова, Л. М., & Костащук, О. І. (2022). Формування активної лідерської позиції майбутнього вчителя. *Інноваційна педагогіка*, 48(1), 9–13.
12. Бірта, Г. О. (2017). *Методологія і організація наукових досліджень: Навчальний посібник*. Київ: ЦУЛ.
13. Богуш, А. М. (2009). Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти у вищому навчальному закладі. У *Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України: Матеріали методичного семінару* (с. 271–281). Київ: Педагогічна думка.
14. Бондар, В. (2006). Повний цикл педагогічного аналізу. *Підручник для Директора: Журнал управлінської компетентності*, (1), 7–12.
15. Бусел, В. Т. (Гол. ред.). (2005). *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Київ; Ірпінь: Перун.
16. Ван Сяоган. (2024, May 20–22). *Аксіологічний підхід як детермінанта професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва*. Міжнародна науково-практична конференція «Інновації у проєктуванні професійного становлення фахівців в університетському просторі», Одеса (с. 80–83). Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського.
17. Ван, Сяоган. (2023). Аналітична діяльність майбутніх учителів музичного мистецтва: сутність і особливості. *Інноваційна педагогіка*, 62(1), 111–114. <https://doi.org/10.32782/26636085/2023/62.1.22>
18. Ван, Сяоган. (2022, August 12). Компетентність як результат професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. У *III International Scientific and Practical Conference «Grundlagen der modernen wissenschaftlichen forschung»* (с. 158–159). Zurich, Switzerland. <https://doi.org/10.36074/logos-12.08.2022.49>
19. Ван Сяоган. (2023, August 18). *Синергетичний підхід як основа формування аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва*. У

Комплексний підхід до модернізації науки: методи, моделі та мультидисциплінарність: матеріали III Міжнародної наукової конференції (с.227–229). Вінниця: Європейська наукова платформа.
<https://doi.org/10.36074/mcnd-18.08.2023>

20. Ван Сяоган. (2025, April 4). *Фахова підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах компетентнісного підходу. У V Всеукраїнська науково-практична конференція «Розвиток педагогічної майстерності майбутнього педагога в умовах освітніх трансформацій»*, Глухів (с. 46–47).

21. Ван Сяоган. (2025). Формування аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами позааудиторної діяльності. *Перспективи та інновації науки* (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»), 7(53), 234–244.
[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-7\(53\)-234-244](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-7(53)-234-244)

22. Варенко, В. М. (2013). *Інформаційно-аналітична діяльність: Навчальний посібник*. Київ: Університет «Україна».

23. Гаврілова, Л. Г. (2015). *Система формування професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами мультимедійних технологій* [Автореферат дисертації доктора педагогічних наук, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова].

24. Гаврилюк, О. (2013). Організація позааудиторної виховної роботи з формування комунікативної культури майбутніх учителів (на матеріалі курсу «іноземна мова, професійно спрямована»). *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*, (2).
https://nadpsu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/07/vnadps_2013_2_6.pdf

25. Глушук, Ю. О. (2009). *Підготовка державних службовців до аналітичної діяльності в системі післядипломної освіти* [Автореферат дисертації кандидата педагогічних наук, Одеса].

26. Гнезділова, К. М., & Касярум, С. О. (2011). *Моделі та моделювання у професійній діяльності викладача вищої школи: Навчальний посібник*. Черкаси: Видавець Чабаненко Ю. А.
27. Гончаренко, С. У. (2004). Про критерії оцінювання педагогічних досліджень. *Шлях освіти*, (1), 2–6.
28. Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь.
29. Гончаренко, С. У., Зязюн, І. А., Ничкало, Н. Г., & Дубинчук, О. С. (Ред.). (2000). *Професійна освіта: Словник: Навчальний посібник*. Київ: Вища школа.
30. Горбенко, С. С. (2024). *Основи методики музичної освіти: Особистісний дискурс: Навчально-методичний посібник*. Київ: Вид-во УДУ імені М. П. Драгоманова.
31. Горохівська, Т. М. (2020). Професійна мотивація як педагогічна умова розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів вищої освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: Реалії та перспективи*, (74), 18–23.
32. Грень, Л. М. (2010). Розвиток мотиваційної сфери студентів як основа досягнення успіху в майбутній професійній діяльності. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*, (28–29), 209–214.
33. Григораш, С. М. (2017). Інформаційно-аналітична компетентність – ключовий складник компетентності майбутніх фахівців з документознавства та інформаційної діяльності (на прикладі дисципліни «Інформаційно-аналітична діяльність»). *Молодий вчений*, 213–217.
34. Григор'єв, А. Й., & Завіна, В. І. (2005). *Психолого-педагогічна діагностика*. Київ: Преса України.
35. Гринчук, І. (1997). *Формування музично-аналітичних вмінь майбутнього вчителя музики* [Автореферат дисертації кандидата

педагогічних наук, Інститут педагогіки і психології професійної освіти Академії педагогічних наук України].

36. Губенко, О. В. (2019). *Теоретико-методологічні основи дослідження психологічних механізмів творчої діяльності (інтегративний підхід): Монографія*. Київ.

37. Гуревич, Р. С., Кадемія, М. Ю., & Козяр, М. М. (2012). *Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті: Монографія*. Львів: Сполом.

38. Дасюк, Ж. М. (2007). Психологічний аналіз проблеми комунікативної компетентності у вітчизняній та зарубіжній науковій думці. *Проблеми загальної та педагогічної психології*, 9(4), 137–142.

39. Додонов, О. Г., Путятін, В. Г., & Валютчик, В. О. (2005). Інформаційно-аналітична підтримка прийняття управлінських рішень. *Реєстрація, зберігання і обробка даних*, 7(2), 77–93.

40. Докучаєва, В. В. (2005). *Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі: Монографія*. Луганськ: Альма-матер.

41. Донченко, М. В. (2004). *Професійно-педагогічна підготовка майбутніх вчителів у позааудиторній роботі у вищих навчальних педагогічних закладах України (друга половина ХХ ст.)* [Автореферат дисертації кандидата педагогічних наук, Харківський державний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди].

42. Дубасенюк, О. А., & Антонова, О. Є. (2012). *Методика викладання педагогіки*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

43. Дубасенюк, О. А., & Вознюк, О. В. (2010). *Професійно-педагогічні задачі: Навчальний посібник*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

44. Єрошенко, О. (Укл.). (2012). *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Донецьк: ТОВ «Глорія Трейд».

45. Задорожна, Н. В. (2014). Проблема формування аналітичної компетенції майбутніх фахівців у педагогічній теорії. *Педагогічний процес: Теорія і практика*, (1), 103–107.
46. Закон України Про вищу освіту від 01.07.2014 р. № 1556-VII. <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
47. Занюк, С. С. (2002). *Психологія мотивації: Навчальний посібник*. Київ: Либідь.
48. Захарова, І. В., Філіпова, Л. Я., Задорожний, І. С., & Тарасенко, Д. А. (2024). *Основи інформаційно-аналітичної діяльності: Навчальний посібник* (2-е вид.). Черкаси: Східноєвропейський університет імені Рауфа Аблязова.
49. Зінчук, Н. (2008). Інформаційно-аналітична компетентність менеджера: Значення у професійній управлінській діяльності та передумови формування у ВНЗ. <http://admin.gov.ua/wp-content/uploads/2008/znashi.pdf>
50. Зязюн, І. А. (2006). Вдосконалення професійного розвитку особистості на основі технологізації освіти. *Шкільні технології*, (1), 41–45.
51. Зязюн, І. А. (1996). Освітні технології у вимірах педагогічної рефлексії. *Світло*, (1), 4–9.
52. Іванова, О. (2019). Поняття «професійна позиція» у науковому дискурсі. *Молодь і ринок*, (168), 130–135.
53. Іщенко, В. С. (2017). Педагогічні умови формування аналітичної компетентності майбутнього фахівця з документознавства та інформаційної діяльності. *Народна освіта*, (3).
https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5017
54. Кайдалова, Л. Г., Щокіна, Н. Б., & Вахрушева, Т. Ю. (2009). *Педагогічна майстерність викладача: Навчальний посібник*. Харків: Вид-во НФаУ.
55. Кайдановська, О. О. (2009). Сутність образотворчої підготовки фахівців у вищій архітектурній освіті. *Науковий часопис Національного*

педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти, (13), 51–58.

56. Карамушка, Л. М., Федосова, Г. Л., & Бондарчук, О. І. (2008). *Технологія психологічної підготовки персоналу організацій до роботи в умовах соціально-економічних змін (на матеріалі освітніх організацій): Навчальний посібник*. Київ: Науковий світ.

57. Карпенко, Є. М. (2017). Інформаційно-аналітичні уміння у системі професійної підготовки майбутнього фахівця мовного педагогічного профілю в початковій та дошкільній освіті: Сучасний стан проблеми. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогіка*, (4). http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2017_4_9

58. Карпенко, О. (2009). Понятійно-категоріальний апарат науки державного управління у сфері інформаційно-аналітичного забезпечення діяльності органів виконавчої влади. *Вісник Книжкової палати*, (5), 3–13.

59. Кічук, Н. В. (2010). Компетентнісний підхід у вищій технічній школі: Проблеми застосування. *Педагогічна наука: Історія, теорія, практика, тенденції розвитку*, (2), 485–488.

60. Климчук, В., & Горбунова, В. (2014). *Внутрішня мотивація учбової діяльності молоді: Теорія, методика, програма розвитку*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

61. Княжева, І. А. (2022). Компетентнісний підхід як домінанта сучасної професійно-педагогічної освіти в умовах євроінтеграції. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: Реалії та перспективи*, 150–153.

62. Княжева, І. А. (2014). *Теоретико-методологічні засади розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін в умовах магістратури* [Дисертація доктора педагогічних наук, Одеса].

63. Княжева, І. А. (2011). Особливості педагогічної діяльності викладачів вищої школи: Теоретичний аналіз. *Наука і освіта*, (6), 113–116.

64. Коваль, В. Ю. (2009). Система позааудиторної діяльності студентів вищих навчальних закладів. *Наукові праці Донецького національного технічного університету. Серія: Педагогіка, психологія, соціологія*, (6), 19–23.
65. Ковальчук, Л. (2020). *Моделювання науково-педагогічних досліджень: Навчальний посібник*. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка.
66. Козліковська, Н. Я. (2008). Позааудиторна робота як складова вищої освіти. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: Збірник наукових праць*, (7), 86–92.
67. Колот, А. М. (2002). *Мотивація персоналу: Підручник*. Київ: КНЕУ.
68. Коновалова, К. І. (2018). *Формування професійної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у процесі фахової підготовки* [Дисертація кандидата педагогічних наук, Одеса].
69. Концепція «Нова українська школа». <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainskashkola-compressed.pdf>
70. Костюк, Г. С. (1989). *Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості*. Київ: Радянська школа.
71. Койчева, Т. І., & Ван, Сяоган. (2023). Аналітична компетентність як феномен сучасного науково-педагогічного дискурсу. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: Реалії та перспективи*, (91), 127–130. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.91.26>
72. Койчева, Т. І., & Ву, Мінлі. (2022). Компетентнісна парадигма професійної підготовки сучасного вчителя Нової української школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, (83), 47–51. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.83.7>
73. Койчева, Т. І., & Фань, Пейсі. (2022). Прогностична діяльність у ракурсі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах, (85), 35–39. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.85.5>

74. Кремень, В. Г. (Гол. ред.). (2008). *Енциклопедія освіти*. Київ: Юрінком Інтер.

75. Крутій, К. Л. (2007). *Педагогічний аналіз як функція управління дошкільним навчальним закладом: Монографія*. Запоріжжя: ТОВ «ЛІПС» ЛТД.

76. Курлянд, З. Н., & Осипова, Т. Ю. (2019). Формування творчої педагогічної позиції майбутніх учителів у процесі професійної підготовки. *Інноваційна педагогіка*, 19(2), 17–21.

77. Кутик, О. М. (2011). Моніторинг рівня сформованості мотиваційного компоненту інформаційно-аналітичної компетентності вчителя. *Вища освіта України*, 3(28), 105–114.

78. Кутик, О. М. (2014). Рефлексивно-емоційна складова інформаційно-аналітичної компетентності вчителя: Інноваційний підхід в описі та оцінці. *Імідж сучасного педагога*, (147), 25–29.

79. Лобач, Н. В. (2018). Діагностика сформованості інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх лікарів. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Г. Гнатюка*, (1), 76–83.

80. Лобач, Н. В. (2014). Засоби формування інформаційно-аналітичної компетентності студентів вищого навчального закладу. У *Гуманізація навчально-виховного процесу: Збірник наукових праць* (с. 42–52). Слов'янськ: ДДПУ.

81. Лобач, Н. В. (2015). Інформаційно-аналітична компетентність майбутніх лікарів: Критерії, показники та рівні сформованості. *Педагогіка вищої та середньої школи*, (44), 72–76.

82. Лодатко, Є. О. (2022). *Педагогічне моделювання: Монографія*. Тернопіль: Навчальна книга. Богдан.

83. Лозова, В. І., & Троцько, Г. В. (2002). *Теоретичні основи виховання і навчання: Навчальний посібник* (2-е вид.). Харків: ОВС.
84. Луговий, В. І. (2009). Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні. *Педагогіка і психологія: Науково-теоретичний та інформаційний журнал*, (2), 13–25.
85. Луначек, В. Е. (2020). Компетентнісний підхід як методологія професійного розвитку працівника освіти. *Нова педагогічна думка*, (102), 37–45.
86. Лучанінова, О. (2019). Формування аналітично-інформаційної компетентності майбутніх педагогів у процесі фахової підготовки. *Фізико-математична освіта*, (1), 116–121.
87. Лютко, О., & Зиль, В. (2022). Розвиток оцінювально-аналітичної компетентності педагога як умова дотримання професійного стандарту. *Нова педагогічна думка*, (110), 8–13.
88. Максименко, В. (2005). Рефлексія – шлях до продуктивного самовизначення. *Психолог*, (1), 19–22.
89. Максименко, С. Д. (2008). *Загальна психологія* (3-е вид.). Київ: Центр учбової літератури.
90. Максименко, С., Меєровіч, М., & Шрагіна, Л. (2020). *Системне мислення: Формування і розвиток*. Київ: Видавництво «Києво-Могилянська академія».
91. Мандзюк, О. (2017). Поняття та зміст аналітичної діяльності. *Підприємництво, господарство і право*, (10), 171–176.
92. Марусинець, М. М. (2018). Розвиток рефлексивної позиції майбутнього вчителя початкової школи в умовах освітніх змін. *Професійна освіта: Методологія, теорія та технологія*, (7), 152–168.
93. Маруш, І. (2024). Форми і методи формування аналітичної компетентності у майбутніх фахівців медичної галузі. *Вища освіта України*, (1), 69–75.

94. Марченков, С. (2019). Наукові аспекти формування інформаційно-аналітичної компетентності в майбутніх офіцерів. *Освітні обрії*, (48), 57–61.

95. Марченков, С. М. (2021). *Формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх офіцерів у процесі фахової підготовки* [Дисертація кандидата педагогічних наук, Житомирський державний університет імені Івана Франка].

96. Масліч, С. В. (2019). *Формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх агентів з організації туризму у професійно-технічних навчальних закладах* [Дисертація кандидата педагогічних наук, Інститут професійно-технічної освіти НАПН України].

97. Маслова, Т. В., (2001). *Методологія формування компетентності в аналітичній діяльності при підготовці наукових і науково-педагогічних кадрів* [автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук, Миколаїв].

98. Масол, Л. (ред.) (2010) Формування базових компетентностей учнів загальноосвітньої школи у системі інтегративної мистецької освіти. *Посібник для вчителя*. Київ: Педагогічна думка.

99. Мацко, Л. А., Прищак, М. Д., & Годлевська, В. Г. (2009). *Основи психології та педагогіки*. Вінниця: ВНТУ.

100. Мельник, О. (2018) Життєва, соціальна, громадянська позиції особистості: компаративний аналіз. *Філософська антропологія і філософська культура*. Вип. 11 (384). С. 33–38.

101. Мельничук, Ю. П. (2018) Критерії, показники та рівні сформованості проектно-аналітичної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників. *Молодий вчений*. № 1 (53). С. 357–361.

102. Мешко, О.І. & Мешко, Г. М. (2010) Суб'єктність майбутнього вчителя як важлива складова його професійної позиції. *Освіта регіону. Політологія, психологія, комунікації*. 2, 69-75.

103. Михаськова, М. А. (2007) *Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики*: [ареф. дис. ... канд. пед. наук. Київ].
104. Моляко, В. О. (2004). Психологічна теорія творчості. *Обдарована дитина*, (6), 2–10.
105. Мороз, М. О. (2019). Структурно-компонентний аналіз професійної компетентності вчителя музики. *Андрагогічний вісник*, (10), 73–86.
106. Муковський, І. Т., Міщенко, А. Г., & Шевченко, М. М. (2012). *Інформаційно-аналітична діяльність у сфері освіти: Навчальний посібник*. Київ: Кондор.
107. Мухіна, Л. М. (2024). Особливості мотивації досягнення успіху та уникнення невдач у студентському колективі. *Габітус*, (58), 93–97.
108. Нестеренко, О. В. (2005). *Основи побудови інформаційно-аналітичних систем органів державної влади*. Київ: Наук. думка.
109. Ноздрова, О. П., & Бартенєва, І. О. (2021). Методичний аспект розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів мистецьких дисциплін у закладах вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 35(1), 20–26.
110. Ноздрова, О. П., & Бартенєва, І. О. (2022). Результати експериментального дослідження розвитку творчих здібностей майбутніх учителів мистецьких дисциплін засобами ігрових технологій. *Інноваційна педагогіка*, 52(2), 81–86.
111. Ноздрова, О. П., & Бартенєва, І. О. (2021). Формування професійної компетентності майбутніх учителів засобами ігрових технологій. *Інноваційна педагогіка*, 32(1), 126–132. <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-1.27>
112. Осипова, Т. Ю. (2016). *Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до педагогічного наставництва* [Дисертація доктора педагогічних наук, Одеса].

113. Осипова, Т. Ю. (2025). Розвиток інноваційної позиції педагогів у системі післядипломної освіти. *Перспективи та інновації науки. Серія педагогіка*, (47), 878–889.
114. Овчарук, О. (Ред.). (2004). *Компетентнісний підхід у сучасній українській освіті: Світовий досвід та українські перспективи*. Київ: К. І. С.
115. Онучак, Л. В. (2002). *Педагогічні умови організації самостійної позааудиторної роботи студентів економічних спеціальностей* [Автореферат дисертації кандидата педагогічних наук, Київ].
116. Падалка, Г. М. (2008). *Педагогіка мистецтва: Теорія і методика мистецьких дисциплін: Навчальний посібник*. Київ: Освіта України.
117. Петренко, Л. М. (2011). Педагогічний аналіз як складова процесу забезпечення якості освіти в професійно-технічному навчальному закладі. У *Педагогічні проблеми забезпечення якості професійної підготовки фахівців в умовах євроінтеграції: Матеріали Всеукраїнського круглого столу* (с. 145–150). Дніпропетровськ: ІМА-прес.
118. Петренко, Л. (2014). *Теорія і методика розвитку інформаційно-аналітичної компетентності керівників професійно-технічних навчальних закладів* [Дисертація доктора педагогічних наук, Київ].
119. Петренко, Л. (2011). *Теорія і практика розвитку інформаційно-аналітичної компетентності керівників професійно-технічних навчальних закладів: Монографія*. Дніпропетровськ: ІМА-прес.
120. Пехота, О. М., & Єрмакова, І. П. (2013). *Основи педагогічних досліджень: Навчальний посібник* (2-е вид.). Київ: Знання.
121. Плотницька, О. В. (2005). Змістово-структурна характеристика художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музики. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання: Збірник наукових праць*, (29), 39–42.
122. Покрова, С. В. (2022). Оцінювально-аналітична компетентність у структурі професійної діяльності вчителя початкових класів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*.

Серія 5: Педагогічні науки: Реалії та перспективи, (90), 113–118.
<https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.90.23>

123. Половенко, Л. П. (2010). Формування аналітичних компетенцій засобами сучасних інформаційних технологій та інноваційних методик навчання і виховання студентів вищих навчальних економічних закладів. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, (24), 449–454.

124. Полубоярина, І. І. (2008). *Формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в педагогічному коледжі* [Автореферат дисертації кандидата педагогічних наук, Житомир].

125. Пометун, О. (2005). Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна школа*, (1), 65–69.

126. Пометун, О. І. (2004). Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. У *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: Світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики* (с. 112). Київ: К. І. С.

127. Потоцька, О. В. (2016). Виконавський аналіз музичного твору як необхідна складова інтерпретаторської діяльності. *Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури*, (36), 235–245.

128. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти»: Наказ Міністерства освіти і науки України від 29.08.2024 № 1225. <https://mon.gov.ua/npa/prozatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity>

129. Прядко, Н. О. (2015). Мотивація досягнення як детермінанта успіху в професійній діяльності особистості. *Вісник*, (127), 177–180.

130. Пустовіт, Л. О., Скопненко, О. І., Сюта, Г. М., & Цимбалюк, Т. В. (Укл.). (2000). *Словник іноземних слів: 23000 слів та термінологічних словосполучень*. Київ: Довіра: УНВЦ «Рідна мова».

131. Растригіна, А. М. (2024). Імплементація зарубіжного досвіду арт-комунікаційної взаємодії у підготовку майбутніх вчителів музичного мистецтва. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 291–296.
132. Растригіна, А. М. (2018). Інноваційно-творчий потенціал мистецького освітнього простору як основа реалізації новітньої парадигми освіти ХХІ століття. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, (170), 17–22.
133. Растригіна, А. М. (2012). Компетентнісний підхід до підготовки майбутнього магістра музичного мистецтва. У *Сучасні стратегії університетської освіти: Якісний вимір: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції* (с. 501–509). Київ: Київський національний університет імені Бориса Грінченка.
134. Растригіна, А. (2019). Оптимізація інтелектуально-творчої діяльності як фактор удосконалення професійної підготовки майбутнього педагога. *Естетика і етика педагогічної дії*, (20), 96–105.
135. Реброва, О. Є. (2013). *Теоретичне дослідження художньо-ментального досвіду в проекції педагогіки мистецтва: Монографія*. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова.
136. Ревенчук, В. (2017). До проблеми формування у студентів музично-аналітичних умінь. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, (3), 131–134.
137. Резван, О. О. (2014). *Формування професійно-рефлексивної позиції майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі: Монографія*. Харків: Точка.
138. Руденко, Л. А. (Ред.). (2013). *Психолого-педагогічні засади діяльності педагога сучасної професійної школи: Навчально-методичний посібник*. Київ: Педагогічна думка.
139. Рудніцька, К. В. (2016). Сутність понять «компетентнісний підхід», «компетентність», «компетенція», «професійна компетентність» у світлі сучасної освітньої парадигми. *Науковий вісник Ужгородського університету*, (38), 241–244.

140. Савченко, І. М. Розвиток інформаційно-аналітичної компетентності педагогічних працівників: Дефінітивна характеристика основних понять дослідження. Інститут професійно-технічної освіти НАПН України. <http://lib.iitta.gov.ua/2938/1/%D0%94>

141. Савченко, О. Я. (2012). Компетентнісний підхід як чинник якості професійної підготовки майбутнього вчителя. У *Формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів: Теоретичні аспекти: Науково-методичний збірник* (с. 15–21). Тростянець.

142. Савченко, І. М., & Ягупов, В. В. (2015). *Інформаційно-аналітична діяльність педагогічних працівників ПТНЗ: Термінологічний словник*. Київ: ПТО НАПН України.

143. Савчин, М. (2002). Студент. Рефлексія як механізм вдосконалення професійної діяльності фахівця. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, (2), 137–146.

144. Семенова, А. В. (Ред.). (2006). *Словник-довідник з професійної педагогіки*. Одеса: Пальміра.

145. Семиченко, В. А. (2004). *Психологія педагогічної діяльності: Навчальний посібник*. Київ: Вища школа.

146. Синьов, В. М., & Хохліна, О. П. (2020). Категорія діяльності: Сутність та використання у психолого-педагогічних дослідженнях. *Актуальні питання корекційної освіти*, 16(1), 230–244.

147. Сисоєва, С. (2015). Компетентнісно зорієнтована вища освіта: Формування наукового тезаурусу. У *Компетентнісно зорієнтована освіта: Якісні виміри: Монографія* (с. 18–44). Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка.

148. Сисоєва, С. О. (2008). *Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу: Монографія*. Хмельницький: ХГПА.

149. Сисоєва, С. О. (2006). *Основи педагогічної творчості: Підручник*. Київ: Міленіум.

150. Сисоєва, С. О., & Кристопчук, Т. Є. (2013). *Методологія науково-педагогічних досліджень: Підручник*. Рівне: Волинські обереги.
151. Скрипник, Н. С. (2012). Позааудиторна діяльність студентів вищих навчальних закладів: Сутність, структура й особливості. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, (80), 566–571.
152. Скрипченко, О. В. (2005). *Психолого-педагогічні основи навчання: Навчальний посібник*. Київ: Український Центр духовної культури.
153. Сліпушко, О. М. (Укл.). (2008). *Новий словник іношомовних слів: 20 000 слів*. Київ: Аконіт.
154. Смагін, І. І. (2017). Структура професійної компетентності педагога: Нормативно-функціональний підхід. *Народна освіта*, (33). https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5001
155. Смагіна, Т. М. (2021). Деонтологічний складник оцінювально-аналітичної компетентності педагога. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*, (2), 198–202.
156. Смалько, О. (2014). Позааудиторна виховна робота як чинник професійно-особистісного становлення майбутніх фахівців. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету ім. Л. Українки*, (8), 76–80.
157. Степаненко, М. Д. (2006). *Життєва компетентність особистості: Концептуальні засади та соціальні виміри* [Автореферат дисертації кандидата філософських наук, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди].
158. Сурмін, Ю. П. (2002). *Аналітична діяльність: Посібник для аналітика неприбуткової організації*. Київ: Центр інновацій і розвитку.
159. Сурмін, Ю. П. (2006). *Майстерня вченого: Підручник для науковця*. Київ: Консорціум з удосконалення менеджмент-освіти в Україні.
160. Тверезовська, Н. Т., & Сидоренко, В. К. (2013). *Методологія педагогічного дослідження*. Київ: Центр учбової літератури.

161. Телешун, С. О. (Заг. ред.). (2007). *Практичні елементи інформаційно-аналітичної роботи: Методичні рекомендації*. Київ: Вид-во НАДУ.
162. Трофименко, О. А. (2023). Інноваційна позиція педагога: Сутність і характеристики поняття. *Інноваційна педагогіка*, 57(2), 151–155.
163. Уйсімбаєва, Н. В. (2015). Зміст, структура та особливості організації позааудиторної роботи майбутнього вчителя як складник його особистісного самовдосконалення. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, 3(74), 69–71.
164. Фісун, О. В. (2009). Деякі аспекти формування педагогічної позиції в майбутніх учителів. *Наука і освіта*. https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/7_2009/60.pdf
165. Фрицюк, В. А. (2004). *Формування креативності майбутніх учителів музики* [Дисертація кандидата педагогічних наук, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського].
166. Фурман, В. В. (2008). Проблематика особистісної рефлексії студента в аналітичному висвітленні. *Психологія і суспільство*, (4), 116–121.
167. Цаповська, Л. С. Компетентнісна освітня парадигма як цільова спрямованість освіти в Україні. *Міжнародний науковий журнал «Освіта і наука»*.
168. Черкасов, В. Ф. (2025). Аналітична компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва: Реалії і перспективи. *Вісник науки та освіти* (in press).
169. Черкасов, В. Ф. (2017). *Основи наукових досліджень у музично-освітній галузі: Підручник*. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, Харків: ФОП Озеров.
170. Черкасов, В. Ф. (2025). Синергетичний підхід у фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*, (33), 144–151.

171. Чи, Синьйой. (2025). *Формування художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі гри на духових інструментах* [Дисертація доктора філософії, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського].
172. Шапар, В. Б. (2007). *Сучасний тлумачний психологічний словник*. Харків: Прапор.
173. Шапран, О. І. (Ред.). (2016). *Сучасний психолого-педагогічний словник*. Переяслав-Хмельницький (Київська область): Домбровська Я. М.
174. Шевченко, С. М. (2007). Педагогічні умови формування аналітичного мислення студентів вищих технічних навчальних закладів. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*, (3), 151–154.
175. Шинкарук, В. І. (Ред.). (2002). *Філософський енциклопедичний словник*. Київ: Абрис.
176. Штика, Ю. М. (2019). Особливості формування аналітичної компетентності у студентів економічних спеціальностей. *Фізико-математична освіта*, (19), 210–214.
177. Щолокова, О. П., & Нагорна, О. В. (2019). Синергетична детермінанта фахової підготовки вчителя музичного мистецтва. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*, (27), 3–9.
178. Юдзіюнок, Н. М. (2011). *Формування професійної компетентності майбутнього вчителя у музично-інтерпретаційній діяльності* [Автореферат дисертації кандидата педагогічних наук, Одеса].
179. Ягупов, В. В. (2015). Інформаційно-аналітична діяльність педагогічних працівників ПТНЗ: Зміст і етапи реалізації. *Модернізація професійної освіти і навчання: Збірник наукових праць*, (6), 102–116.
180. Ягупов, В. (2012). Інформаційно-аналітична компетентність керівників професійно-технічних навчальних закладів: Поняття, зміст і

структура. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України*, 75–81.

181. Ягупов, В. В., Величко, Н. О., Гириловська, І. В., Гуралюк, А. Г., Закатнов, Д. О., Майборода, Л. А., & Паржницький, В. В. (2014). *Розвиток інформаційно-аналітичної компетентності педагогічних працівників ПТНЗ: Теорія і практика: Монографія*. ТОВ «НВП Поліграфсервіс».

182. Яременко, В., & Сліпущко, О. (2006). *Новий тлумачний словник: У 3 т. (Т. 1)*. Київ: Аконіт.

183. Bartienieva, I. (2024). Designing the professional development of future teachers in the conditions of the creative educational environment of the higher education. У *Theoretical and methodological principles designing the professional education of future specialists in the conditions of the university space: Collective monograph* (с. 186–238). Odesa: Ushinsky University.

184. Cherkasov, V., Maslov, V., Telep, O., Oseredchuk, O., & Hasniuk, V. (2023). Peculiarities of the use of distance learning information technologies in higher education institutions of Ukraine. *Revista Eduweb*, 17(1), 52–61. <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2023.17.01.6>

185. Guilford, J. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.

186. Koziński, J. (1996). *Człowiek wielowymiarowy*. Warszawa: Żak.

187. Haken, H., & Hutt, A. (Eds.). (2020). *Synergetics. Encyclopedia of Complexity and Systems Science Series*. New York: Springer. <https://doi.org/10.1007/9781071604212>

188. Heckhausen, J., & Heckhausen, H. (2008). *Motivation and action*. Cambridge: Cambridge University Press.

189. Maslow, A. H., & Frager, R. (1987). *Motivation and personality* (3rd ed.). New York: Harper & Row.

190. Niermeyer, R., & Seyffert, M. (2003). *Motivation*. Freiburg.

191. Parry, S. B. (1996). The quest for competencies: Competency studies can help you make HR decision, but the results are only as good as the study. *Training*, 33, 48–56.
192. Raven, J., & Stephenson, J. (Eds.). (2001). *Competence in the learning society*. New York: Peter Lang.
193. Reeve, J. (2018). *Understanding motivation and emotion* (7th ed.). Wiley.
194. Reigeluth, C. M., & Karnopp, J. R. (2013). *Reinventing schools: It's time to break the mold*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

ДОДАТКИ

Додаток А

Методика діагностики мотивації особистості до успіху

(за Т. Елерсом)

(Карамушка, Федосова, Бондарчук, 2008)

Інструкція для студентів. На запропоновані ситуації дайте відповідь «ТАК» чи «НІ».

1. Коли є вибір між двома варіантами, його краще зробити швидше, ніж відкласти на певний час.
2. Я легко дратуюся, коли помічаю, що не можу па всі 100% виконати завдання.
3. Коли я працюю, це виглядає так, ніби я все ставлю на карту.
4. Коли виникає проблемна ситуація, я найчастіше приймаю рішення одним з останніх.
5. Коли в мене два дні поспіль немає діла, я втрачаю спокій.
6. У деякі дні мої успіхи нижче середніх.
7. Але відношенню до себе я більш строгий, ніж по відношенню до інших.
8. Я більш доброзичливий, ніж інші.
9. Коли я відмовляюся від важкого завдання, то йотом суворо засуджую себе, бо знаю, що в ньому я домігся б успіху.
10. У процесі роботи я потребує невеликих паузах для відпочинку.
11. Старанність - це не основна моя риса.
12. Мої досягнення в праці не завжди однакові.
13. Мене більше приваблює інша робота, ніж та, якою я зайнятий.
14. Осуд стимулює мене сильніше, ніж похвала.
15. Я знаю, що мої колеги вважають мене діловою людиною.

16. Перешкоди роблять мої рішення більш твердими.
17. У мене легко викликати честолюбство.
18. Коли я працюю без натхнення, це зазвичай помітно.
19. При виконанні роботи я не розраховую на допомогу інших.
20. Іноді я відкладаю те, що повинен був зробити зараз.
21. Треба покладатися тільки на самого себе.
22. У житті мало речей більш важливих, ніж гроші.
23. Завжди, коли мені треба буде виконати важливе завдання, я ні про що інше не думаю.
24. Я менш честолюбний, ніж багато інших.
25. У кінці відпустки я зазвичай радію, що скоро вийду на роботу.
26. Коли я розташований до роботи, я роблю се краще і кваліфікованішими, ніж інші.
27. Мені простіше і легше спілкуватися з людьми, які можуть завзято працювати.
28. Коли у мене немає справ, я відчуваю, що мені не по собі.
29. Мені доводиться виконувати відповідальну роботу частіше, ніж іншим.
30. Коли мені доводиться приймати рішення, я намагаюся робити це якомога краще.
31. Мої друзі іноді вважають мене ледачим.
32. Мої успіхи в якійсь мірі залежать від моїх колег.
33. Безглуздо протидіяти волі керівника.
34. Іноді не знаєш, яку роботу доведеться виконувати.
35. Коли щось не ладиться, я нетерплячий.
36. Я зазвичай звертаю мало уваги на свої досягнення.

37. Коли я працюю разом з іншими, моя робота дає великі результати, ніж роботи інших.

38. Багато чого, за що я беруся, що не доводжу до кінця.

39. Я заздрю людям, які не завантажені роботою.

40. Я не заздрю тим, хто прагне до влади і положенню.

41. Коли я впевнений, що стою на правильному шляху, для доведення своєї правоти я йду аж до крайніх заходів.

Аналіз та інтерпретація результатів

Ви отримуєте по 1 балу за відповідь «ТАК» на питання 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 41.

Ви також отримуєте по 1 балу за відповідь «НІ» на питання 6, 13, 18, 20, 24, 31, 36, 38, 39.

Відповіді на запитання 1, 11, 12, 19, 23, 33, 34, 35, 40 не враховуються.

Порахуйте суму набраних балів.

1 до 10 балів – низький рівень мотивації до успіху.

11 до 16 балів – середній рівень мотивації до успіху.

17 до 20 балів – помірно високий рівень мотивації до успіху.

Понад 21 бал – дуже високий рівень мотивації до успіху.

Додаток Б

Тестове завдання на володіння базовими аналітичними знаннями

Інструкція для студента: перед Вами 20 закритих запитань з одним правильним варіантом відповіді. Час виконання завдання 20-25 хв.

1. Що означає термін «аналіз»?

- А) Спостереження за музичним виконанням
- Б) Узагальнення отриманих результатів
- В) Розчленування цілого на складові для глибшого розуміння**
- Г) Інтерпретація художнього образу

2. Яке з визначень найточніше відображає суть аналітичної діяльності в освіті?

- А) Організація навчального процесу
- Б) Перевірка знань учнів
- В) Цілеспрямований процес мислення, спрямований на дослідження педагогічних ситуацій**
- Г) Проведення культурно-масових заходів

3. Що таке «аналітика»?

- А) Вивчення нотної грамоти
- Б) Процес формування художнього образу
- В) Система методів і засобів аналізу інформації**
- Г) Рефлексія особистого досвіду

4. Що таке аналітична компетентність учителя музичного мистецтва?

- А) Навички гри на інструменті
- Б) Здатність оцінювати виконання інших музикантів
- В) Здатність здійснювати глибокий музичний та педагогічний аналіз у професійній діяльності**
- Г) Вміння писати методичні розробки

5. Яке з понять є ключовим у формуванні аналітичної компетентності?

- А) Імітація
- Б) Аналіз**
- В) Виконання
- Г) Репетиція

6. Компетентність – це:

- А) Сукупність знань з певної теми
- Б) Здатність успішно діяти в певній сфері на основі знань, умінь, навичок і ставлень
- В) Тільки знання про предмет
- Г) Лише практичні вміння

7. Що з наведеного є прикладом аналітичної діяльності вчителя музичного мистецтва?

- А) Написання сценарію до свята
- Б) Прослуховування концертної програми
- В) Аналіз педагогічної ситуації під час уроку музики
- Г) Підготовка учнів до конкурсу

8. Який вид аналізу найчастіше використовується для вивчення форми музичного твору?

- А) Психологічний
- Б) Емпіричний
- В) Структурно-формальний
- Г) Емоційно-оцінний

9. Як називається здатність учителя оцінити педагогічну ситуацію на уроці та адаптувати методику?

- А) Аналітичне мислення
- Б) Репродуктивне мислення
- В) Емоційна емпатія
- Г) Рефлексивне спостереження

10. У чому полягає педагогічна аналітика?

- А) У фіксації результатів контрольної роботи
- Б) У механічному повторенні дій учителя
- В) У системному вивченні процесів навчання та виховання
- Г) У спостереженні за поведінкою учнів

11. Що таке інтонаційний аналіз музики?

- А) Аналіз ритмічного малюнка твору
- Б) Аналіз інтонаційної структури та її виразових засобів
- В) Аналіз темпу і динаміки
- Г) Аналіз історичного контексту

12. Який метод сприяє розвитку аналітичного мислення в учнів на уроці музики?

- А) Метод диктанту
- Б) Метод слухового аналізу музичних фрагментів**
- В) Метод гри на інструменті
- Г) Метод демонстрації нот

13. Виберіть приклад компетентнісного підходу в аналізі музичного твору:

- А) Заучування музичних термінів
- Б) Прослуховування без коментарів
- В) Обговорення структури, змісту та художніх особливостей твору з подальшою інтерпретацією**
- Г) Вивчення біографії композитора

14. Яка з наведених дій НЕ є аналітичною?

- А) Порівняння двох виконань одного твору
- Б) Визначення структури музичного фрагменту
- В) Механічне повторення мелодії за вчителем**
- Г) Визначення інтонаційної основи твору

15. Що таке педагогічна рефлексія?

- А) Аналіз музичного тексту
- Б) Спостереження за реакцією учнів
- В) Самоаналіз і осмислення вчителем власної педагогічної діяльності**
- Г) Контроль дисципліни в класі

16. Якому з понять відповідає опис: «Інтегративна здатність до логічного осмислення, аналізу, інтерпретації музичного матеріалу»?

- А) Компетентність
- Б) Музичний слух
- В) Аналітична компетентність**
- Г) Артистизм

17. Який компонент НЕ входить до структури аналітичної компетентності?

- А) Теоретичні знання
- Б) Аналітичні уміння
- В) Фізична витривалість**
- Г) Мотиваційно-ціннісний компонент

18. У якому випадку аналітична діяльність має прогностичний характер?

- А) Вчитель узагальнює вивчене
- Б) Учитель оцінює майбутні результати учня на основі аналізу його роботи
- В) Учитель перевіряє домашнє завдання
- Г) Учитель слухає виконання твору

19. Який з термінів означає здатність до глибокого осмислення та тлумачення художніх образів музики?

- А) Емоційний інтелект
- Б) Художнє сприймання
- В) Аналітичне слухання
- Г) Музичне виконавство

20. Яке твердження є правильним щодо аналітичної діяльності вчителя?

- А) Вона є постійним компонентом ефективного освітнього процесу
- Б) Вона необхідна лише при підготовці до атестації
- В) Це другорядна частина професійної діяльності
- Г) Вона не потребує спеціальної підготовки

Система оцінювання результатів тесту

(20 балів максимально, за кожен правильну відповідь – 1 бал)

15–20 балів – достатній рівень: майбутній учитель музичного мистецтва виявляє глибоке розуміння понять аналізу, аналітичної компетентності, а також специфіки аналітичної діяльності в музичній і педагогічній практиці. Здатний самостійно інтерпретувати навчальні та художні ситуації, аргументує власні висновки, демонструє цілісне бачення ролі аналізу в професійній діяльності вчителя музичного мистецтва.

9–14 балів – задовільний рівень: респондент має базове уявлення про ключові поняття, але не завжди впевнено застосовує їх на практиці. Знання частково фрагментарні, потребують уточнення й методичного супроводу. Орієнтація в аналітичній діяльності наявна, проте не є повністю системною.

0–8 балів – початковий рівень: студент виявляє обмежене або поверхове розуміння суті аналітичної компетентності, демонструє труднощі в оперуванні базовими поняттями та не здатен ефективно застосовувати аналітичний підхід до музично-педагогічних завдань.

Додаток В.

Діагностична карта самооцінки сформованості аналітичних умінь

(за Т.Осиповою, 2016: 451–452)

Інструкція. Оцініть ступінь сформованості у Вас наведених нижче аналітичних умінь за наведеною шкалою (біля обраної відповіді поставте «+»)

1.	Уміння ставити і вирішувати пізнавальні завдання	1 2 3 4 5 6 7 8 9
2.	Гнучкість та оперативність мислення	1 2 3 4 5 6 7 8 9
3.	Спостережливість	1 2 3 4 5 6 7 8 9
4.	Схильність до аналізу педагогічної діяльності	1 2 3 4 5 6 7 8 9
5.	Креативність та її прояв у педагогічній діяльності	1 2 3 4 5 6 7 8 9
6.	Схильність до синтезу й узагальнення	1 2 3 4 5 6 7 8 9
7.	Пам'ять та її оперативність	1 2 3 4 5 6 7 8 9
8.	Уміння слухати	1 2 3 4 5 6 7 8 9
9.	Уміння виокремлювати та засвоювати конкретний зміст	1 2 3 4 5 6 7 8 9
10.	Уміння доводити та відстоювати власні твердження	1 2 3 4 5 6 7 8 9
11.	Уміння систематизувати, класифікувати	1 2 3 4 5 6 7 8 9
12.	Уміння бачити суперечності та проблеми	1 2 3 4 5 6 7 8 9
13.	Уміння переносити знання й уміння у нові ситуації	1 2 3 4 5 6 7 8 9
14.	Уміння відмовитися від усталених шаблонів	1 2 3 4 5 6 7 8 9
15.	Незалежність суджень	1 2 3 4 5 6 7 8 9
16.	Самооцінка самостійної особистої діяльності	1 2 3 4 5 6 7 8 9
17.	Здатність до самоаналізу та рефлексії	1 2 3 4 5 6 7 8 9
18.	Здатність до самоорганізації та мобілізації	1 2 3 4 5 6 7 8 9
19.	Здатність до співпраці та взаємодопомоги у професійному педагогічному саморозвитку	1 2 3 4 5 6 7 8 9
20.	Здатність організувати самоосвітню діяльність інших	1 2 3 4 5 6 7 8 9

Примітка: після заповнення діагностичної карти оцінки та самооцінки і готовності до саморозвитку підраховується загальна і кількість балів

Шкала оцінювання:

1 – 60 балів – низький (початковий) рівень аналітичних умінь;

61 – 120 балів – задовільний рівень аналітичних умінь;

121 – 180 балів – достатній рівень аналітичних умінь.

Додаток Д
Діагностична картка наявності рефлексивних умінь
 (К.Коновалова, 2018: 278–279)

№	Категорія відповідних умінь	Бали
1	Уміння пізнавати власні індивідуально-психологічні особливості	1 2 3 4 5 6 7 8 9
2	Уміння здійснювати різнобічне сприймання й адекватне пізнання іншої людини	1 2 3 4 5 6 7 8 9
3	Уміння оцінювати стан та проблемну ситуацію іншої людини і приймати її позицію	1 2 3 4 5 6 7 8 9
4	Уміння аналізувати результати своєї діяльності	1 2 3 4 5 6 7 8 9
5	Уміння здійснювати покрокову організацію діяльності	1 2 3 4 5 6 7 8 9
6	Уміння здійснювати контроль своєї діяльності	1 2 3 4 5 6 7 8 9
7	Уміння прогнозувати кінцевий результат своєї діяльності	1 2 3 4 5 6 7 8 9
8	Уміння співвідносити результати з метою діяльності	1 2 3 4 5 6 7 8 9
9	Уміння оцінювати ефективність своєї діяльності	1 2 3 4 5 6 7 8 9
10	Уміння використовувати результати аналізу своєї діяльності для визначення нових педагогічних цілей у роботі	1 2 3 4 5 6 7 8 9

Обробка результатів. Підраховується загальна кількість балів:

0–39 балів – початковий рівень рефлексивних умінь;

30–69 балів – задовільний рівень рефлексивних умінь;

70–90 балів – достатній рівень рефлексивних умінь.

Поелементна діагностика вербальної і невербальної креативності**(Дж. Гілфорд і П. Торренс у модифікації Е. Тунік, В. Губенко)**

(Губенко, 2019: 295-307)

Призначення та коротка характеристика. Тести є модифікацією тестів Дж. Гілфорда і П. Торренса.

Загальний час проведення 2-х субтестів – до 15 хвилин.

Тести призначені для вікової групи від 10 до 17 років.

У попередній інструкції, яка дається у вільній формі, досліджуваним пропонується давати якомога більше різноманітних відповідей на завдання, проявляти свої гумор і уяву, постаратися придумати такі відповіді, які не зможе придумати ніхто інший.

Субтест 1. Використання предметів (варіанти застосування)***(модифікація Тунік тесту Гілфорда)***

Задача. Перерахувати якомога більше способів використання предмету, що відрізняються від звичайного застосування.

Газета (констатувальний етап); (2-й варіант, призначений для прикінцевого тестування – книга) використовується для читання.

Інструкція досліджуваному. Ви можете придумати інші способи використання газети? Що з неї можна зробити? Як її можна використовувати? Інструкція зачитується усно. Час виконання цього субтесту – 3 хвилини. При груповій формі проведення відповіді записують самі досліджувані. Час засікається після прочитання інструкції.

Результати виконання тесту оцінюються в балах. Враховуються три категорії:

1. Швидкість (швидкість відтворення ідеї) – сумарне число відповідей. За кожную відповідь дається 1 бал, всі бали сумуються. $B = 1n$, де n – число доречних відповідей.

2. Гнучкість – число класів (категорій) відповідей. Всі відповіді можна віднести до різних класів. Наприклад, відповіді типу: зробити з газети – шапку, корабель, іграшку і т. п., можна віднести до одного класу – створення виробів та іграшок.

Далі перераховуються основні категорії відповідей.

Категорії відповідей субтесту 1:

1. Використовувати для записів (записати телефон, вирішувати приклади, малювати...).
2. Використовувати для ремонтно-будівельних робіт (заклеїти вікна, клеїти під шпалери...).
3. Використовувати як підстилки (постелити на брудну лавку і сісти, покласти під взуття, постелити на підлогу при фарбуванні стелі...).
4. Використовувати як обгортки (загорнути покупку, обернути книги, загорнути квіти...).
5. Використовувати для тварин (підстилка кішці, хом'якові, прив'язати на нитку бантик з газети і грати з кішкою...).
6. Використовувати як засіб для витирання (витерти підлогу, протирати вікна, мити посуд, туалетний папір...).
7. Знаряддя агресії (бити мух, карати собаку, плюватися кульками з газети...).
8. Переробка (здати в макулатуру...).
9. Отримання інформації (дивитись рекламу, вивчати які-небудь галузі знань, давати і дивитись оголошення, робити вирізки, перевірити номер лотерейного квитка, читати оповідання, подивитись дату, подивитися програму ТБ і т.д.).
10. Покриття (зверху) (ховатись від дощу, прикрити щось від пилу, сховатись від сонця...).
11. Спалювання (для розпалювання, для розведення багаття, зробити смолоскип...).

12. Створення виробів, іграшок (зробити корабель, шапку, пап'є-маше...).

Слід приписати кожній відповіді номер категорії з вище переліченого списку, якщо кілька відповідей будуть ставитись до однієї категорії, то враховувати першу відповідь із цієї категорії, тобто враховувати кожну категорію тільки один раз. Потім слід підрахувати число використаних дитиною категорій. У принципі, число категорій може змінюватися від 0 до 12. Хтось може дати багато відповідей, тобто мати високий показник за фактором «швидкість», але всі відповіді можуть належати до однієї категорії, наприклад до категорії 12 – «Створення виробів, іграшок».

За одну категорію даємо 3 бали. $\Gamma = 3t$, де Γ – показник гнучкості; t – число використаних категорій.

Відповідям, не відповідним до жодної категорії, присвоюється нова категорія і відповідно додається по 3 бали за кожну нову категорію. Таких відповідей може бути декілька. Але перш, ніж присвоювати нову категорію, слід дуже уважно співвіднести відповідь з наведеним списком категорій.

3. Оригінальність – число відповідей з незвичайним застосуванням поняття. В даному випадку оригінальною вважається відповідь, дана один раз за вибіркою обсягом 15-25 людей. Одна оригінальна відповідь – 5 балів. Усі бали за оригінальність сумуються.

$Op = 5k$, де Op – показник оригінальності; k – число оригінальних відповідей.

Суворий підрахунок сумарного показника по кожному субтесту слід проводити після процедури стандартизації, тобто переведення сирих балів у стандартні. У даному випадку пропонуємо проводити підсумовування балів по різних факторах, віддаючи собі звіт в тому, що така процедура не є достатньо коректною, а отже, сумарними балами можна користуватися тільки як приблизними і оцінними.

$$T1 = B1 + \Gamma 1 + Op1 = 1n + 3t + 5k,$$

де $T1$ – сумарний бал по 1 субтесту;

Б1 – швидкість – сумарне число відповідей;

Г1 – гнучкість по 1 субтесту;

Ор1 – оригінальність по 1 субтесту;

n – загальне число доречних відповідей;

t – число категорій;

k – число оригінальних відповідей.

Слід звернути особливу увагу на термін «доречні, адекватні відповіді». Перше – слід виключати з числа враховуються ті відповіді, які згадувались в інструкції, – очевидні способи використання газет: читати газету, дізнаватись новини і т.д., крім спеціально обумовлених у категорії 1. Але в цьому випадку треба виключати тільки найочевидніші способи використання газети, по суті, тільки вищенаведені. Друге – слід виключати повторювані (повністю), що дублюють одна одну відповіді.

Субтест 2. Ескізи (модифікація методики Торранса)

Задача. У квадратах тесту наводиться безліч однакових фігур – кіл (2й варіант, призначений для контрольного тестування – овалів), кожному з них треба перетворити на різні зображення.

Інструкція. Додайте будь-які деталі або лінії до основного зображення так, щоб вийшли різні цікаві малюнки. Домалюйте ці картинки. Малювати можна всередині кола і зовні кола. Підпишіть назву кожного малюнку.

Час виконання двадцяти картинок – 10 хвилин. Розмір квадрата 5х5 см. Досліджуваному пред'являється як приклад намальована пика.

Тестовий бланк складається з двох аркушів стандартного паперу, на кожному аркуші зображено по 10 квадратів з колом посередині.

Оцінювання за трьома показниками:

1. Швидкість – число адекватних завданню зображених малюнків; n – число малюнків (змінюється від 0 до 20). За один малюнок – 1 бал. $B = 1n$. Виключаються малюнки, що точно повторюють один одного (дублікат), а також малюнки, в яких не використаний стимульний матеріал – кола.

2. Гнучкість – число зображених класів (категорій) малюнків. Зображення різних осіб відносяться до однієї категорії, зображення різних тварин також становлять одну категорію; t – число категорій, за одну категорію – 3 бали. $G = 3t$ (гнучкість).

Список категорій тесту «Коло»

1. Війна (військова техніка, солдати, вибухи...).
2. Тварини. Птахи. Риби. Комахи.
3. Знаки (букви, цифри, нотні знаки, символи...).
4. Іграшки, ігри (будь-які).
5. Космос (ракета, супутник, космонавт...).
6. Особа (будь-яке людське обличчя).
7. Люди (людина).
8. Машини, механізми
9. Посуд. 10. Предмети домашнього вжитку.
11. Природні явища (дощ, сніг, град, веселка, північне сяйво...).
12. Рослини (будь-які - дерева, трави, квіти...).
13. Спортивні снаряди.
14. Продукти (їжа).
15. Візерунки, орнаменти.
16. Прикраси (намисто, сережки, браслет...).

Якщо малюнок не відповідає жодній категорії, йому присвоюється нова категорія.

3. Оригінальність. k – число оригінальних малюнків; оригінальним вважається малюнок, сюжет якого використаний один раз (на вибірці 15-25 осіб).

Один оригінальний малюнок – 5 балів. $Op = 5k$, Op – показник оригінальності. $T_2 = 1p + 3t + 5k$, де T_2 – сумарний показник 2 субтесту.

При підрахунку балів за субтест 2 слід враховувати всі малюнки незалежно від якості зображення. Про сюжет і тему потрібно судити не тільки по малюнку, а й обов'язково брати до уваги підпис.

Бланк субтесту 1. Варіант 1. Для початкового тестування

Газета використовується для читання, ти можеш придумати інші способи використання газети? Що з неї ще можна зробити? Перерахуйте як можна більше способів використання газети, що відрізняються від звичного застосування. Час – 3 хвилини

1 _____	9 _____
2 _____	10 _____
3 _____	11 _____
4 _____	12 _____
5 _____	13 _____
7 _____	14 _____
8 _____	
15 _____	

Обробка. Виключаються відповіді, що повторюються, а також недоречні. Швидкість Б Число доречних відповідей $n =$ _____ Швидкість – n
х 1 бал = _____

Гнучкість Г Число категорій відпов. $m =$ _____ За одну категорію – 3 бали. $G = m \times 3$ бали = _____

Оригінальність Ор Число оригін. відпов. $k =$ _____ За 1 оригінальну відповідь – 5 бал. $Or = k \times 5 =$ _____

Сумарн. Показник $T2 = B2 + G2 + Or3 =$ _____ $T2 =$ _____

Бланк субтесту 3.

Назвіть (викладіть) власні пропозиції щодо раціоналізації у різноманітних галузях техніки, навколишньої дійсності, життя людей. Намагайтесь не повторювати вже відомі. $T = 25$ хв.

Рівні прояву креативності: високий _____ середній _____
 низький _____

Бланк субтесту 1. Варіант 2. Для повторного тестування

Книга використовується для читання, ти можеш придумати інші способи використання книги? Що з неї ще можна зробити? Перерахувати якомога більше способів використання книги, що відрізняються від звичайного застосування. Час – 3 хвилини

- | | |
|----------|----------|
| 1 _____ | 9 _____ |
| 2 _____ | 10 _____ |
| 3 _____ | 11 _____ |
| 4 _____ | 12 _____ |
| 5 _____ | 13 _____ |
| 7 _____ | 14 _____ |
| 8 _____ | |
| 15 _____ | |

Обробка. Виключаються відповіді, що повторюються, а також недоречні. Швидкість Б Число доречних відповідей $n =$ _____ Швидкість – n
 $\times 1$ бал = _____

Гнучкість Г Число категорій відпов. $m =$ _____ За одну категорію – 3 бали.
 $G = m \times 3$ бали = _____

Оригінальність Ор Число оригін. відпов. $k =$ _____ За 1 оригін. відпов. – 5 бал.
 $Or = k \times 5 =$ _____

Сумарн. показник $T2 = B2 + G2 + Or3 =$ _____ $T2 =$ _____

Бланк субтесту 3

Назвіть (викладіть) власні пропозиції щодо раціоналізації у різноманітних галузях техніки, навколишньої дійсності, життя людей. Намагайтесь не повторювати вже відомі. Т = 25 хв.

Рівні прояву креативності: достатній_____ базовий_____ початковий_____

Додаток Ж

Методика виконання практичних музично-педагогічних завдань аналітичного спрямування

Завдання 1: «Слухання з метою формування образного мислення»

Ситуація: Ви плануєте урок музичного мистецтва у 2 класі. Обрали для слухання п'єсу Мирослава Скорика «Мелодія» (адаптована дитяча версія або запис із емоційним супроводом). Ваше завдання – викликати в учнів емоційний відгук і стимулювати творчу уяву.

Завдання для студента:

1. Який настрій / художній образ, на вашу думку, передає твір?
2. Яке запитання поставите учням після прослуховування для розвитку емоційно-образного мислення?
3. Який метод або прийом ви використаєте для роботи з учнями після слухання? Обґрунтуйте.

Завдання 2: «Вибір репертуару з урахуванням вікових особливостей»

Ситуація: потрібно обрати пісню для вивчення з учнями 5 класу. Є два варіанти:

- а) «Червона калина» (українська стрілецька пісня);
- б) «Світ без війни» (сучасна українська авторська пісня Є.Орлова та К.Комар).

Завдання для студента:

1. Яку пісню обираєш і чому?
2. Яку педагогічну мету (музичну / емоційно-виховну) ставиш у роботі з цією піснею?
3. Яке аналітичне завдання або обговорення запропонуєш учням для глибшого осмислення пісні?

Завдання 3: «Музика як засіб розв'язання проблемної ситуації»

Ситуація: у класі є учень, який не виявляє інтересу до музичних занять. Ви плануєте урок із теми «Музика, що зцілює душу». Хочете використати музичний твір, який торкається почуттів, але не є складним для сприймання.

Завдання для студента:

1. Який український (або інструментальний зарубіжний) твір Ви оберете для цього випадку? Наведіть приклад.
2. Яке педагогічне завдання поставите класу, щоби зацікавити цього учня (та інших)?
3. Який очікуваний результат такого музичного впливу? Як ви перевірите його ефективність?

Система оцінювання виконання завдань

Кожне завдання оцінюється за трьома критеріями (за кожний максимально 3 бали):

- аналіз педагогічної ситуації та музичного матеріалу;
- доцільність і креативність запропонованого педагогічного рішення;
- обґрунтованість, логічність і повнота відповіді.

3 бали: глибокий аналіз ситуації з виявленням причинно-наслідкових зв'язків, коректна постановка мети й завдань, професійна аргументація.

2 бали: правильний аналіз, але менш глибокий; наявна логіка, однак не все обґрунтовано повністю.

1 бал: присутній загальний аналіз, але без фахового заглиблення.

Максимум за одне завдання – 9 балів

Максимум за всю методику (3 завдання) – 27 балів

Достатній рівень сформованості (23–27 балів) – майбутній учитель музичного мистецтва глибоко розуміє суть педагогічної ситуації, вміє логічно і критично аналізувати музичний матеріал у педагогічному контексті, пропонує творчі, інноваційні, вікові та дидактично обґрунтовані рішення, виявляє здатність інтегрувати музично-теоретичні знання, вікову психологію та методику музичного навчання. Відповіді структуровані, логічні,

завершені; вказується, чому саме обрано той чи інший метод/твір/підхід. Рівень самостійності високий, зовнішніх підказок не потребує.

Задовільний рівень сформованості (16–22 бали) – студент загалом розуміє суть завдання, але аналіз обмежений лише поверхневими характеристиками (настрій, тема), рішення педагогічно допустиме, але менш обґрунтоване або шаблонне. Є спроба пов'язати музичний матеріал з віковими особливостями дітей, але залежність між змістом твору і педагогічною метою подана фрагментарно. Відповіді не завжди повні, місцями логічно не з'єднані, але помилок у суті немає. Самостійність помірна, часом потребує уточнень.

Низький рівень сформованості (0–15 балів) – респондент не розрізняє педагогічні завдання та музичний зміст твору, аналіз або відсутній, або не пов'язаний із ситуацією; пропоновані рішення випадкові, неадаптовані до віку учнів, або взагалі відсутні. Відсутнє обґрунтування або присутні формальні фрази без логічного підґрунтя. Відповіді нелогічні, непослідовні, можлива наявність методичних або педагогічних помилок. Потребує значної зовнішньої допомоги для виконання завдання.

Додаток К

Приклади ситуаційних реконструкцій

Ситуація 1:

Під час прослуховування на уроці вчитель перериває учня через кілька тактів і каже: «Це абсолютно не те. Треба серйозно працювати». Учень мовчки сідає на місце і більше не бере участі в уроці.

Ситуація 2:

Учениця 7 класу почала співати арію в значно повільнішому темпі, ніж раніше. На запитання, чому, відповіла: «Так сумніше звучить, і мені так легше». Вчителька розгубилася, бо саме цей темп був предметом тривалих вправ.

Ситуація 3:

В ансамблі (тріо) один з учнів під час репетиції наполягає, що хоче грати «соло більш виразно», бо «інакше ніхто не помітить його партію». Інші члени групи обурені, вчитель спостерігає, не втручаючись.

Ситуація 4:

Учень музичної школи (10 років) відмовляється вивчати запропонований твір класичного репертуару. Він каже: «Це нудно. Я хочу грати щось сучасне, наприклад, саундтреки, рок або музику з TikTok». Під час уроку грає фрагменти улюблених мелодій, імпровізує, але від завдання

Ситуація 5:

Після участі учениці у шкільному концерті вчителька не коментує виступ — ні похвали, ні зауважень. Учениця засмучена і каже подрузі: «Мабуть, усе було погано. Вона завжди щось каже, а тут нічого...» Через тиждень учениця не приходить на урок без пояснення.

Додаток Л.

Форма для самооцінювання після захисту проєкту «Авторська педагогічна ситуація»

Інструкція: оцініть кожен пункт за шкалою від 1 до 5, де:

1 – зовсім не згоден,

5 – повністю згоден.

Я глибоко занурився у музично-педагогічний аналіз твору, який ми обрали.

Я активно брав(ла) участь у розробленні педагогічної ситуації та прийнятті рішень.

Мої ідеї були враховані під час командної роботи.

Ми як команда створили реалістичну й педагогічно доцільну ситуацію.

Ми використали інноваційні підходи, що зробили нашу роботу унікальною.

Я зміг(змогла) подивитися на аналіз музики як на інструмент педагогічного впливу.

Після виконання проєкту я краще розумію, як діяти у складних професійних ситуаціях.

Я отримав(ла) цінний досвід, який використаю у своїй майбутній професії.

Під час презентації я чітко висловлював(ла) думки та взаємодівав(ла) з командою.

Загалом я задоволений(на) нашим проєктом та своєю участю в ньому.

Також студентам пропонувалося відповісти письмово на два відкриті запитання:

– Що для мене було найбільшим відкриттям під час виконання проєкту?

– Як я змінив(ла) своє уявлення про вчителя музичного мистецтва?

– Що б я змінив(ла) у нашому проєкті, якби мав(мала) ще один шанс?

Після підрахунку суми балів за всі 10 тверджень (максимум – 50), студент отримує один з таких профілів:

- 45–50 балів – Високий рівень залученості та професійної зрілості. Ви глибоко прожили цей досвід і вже володієте навичками самостійного педагогічного мислення.
- 35–44 бали – Упевнений розвиток аналітичної компетентності. Ваш вклад вагомий, і ви на правильному шляху до професійної майстерності.
- 25–34 бали – Перші кроки у формуванні власного педагогічного бачення. Проєкт став хорошим стартом для подальших пошуків і саморозвитку.
- Менше 25 балів – Потребує подальшого осмислення досвіду. Спробуйте повернутися до окремих питань і подумати, що саме завадило повніше зануритись у процес.

Додаток М.

**СТАТИСТИЧНА ОБРОБКА РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ
ЗА КРИТЕРІЄМ ПІРСОНА
ДІАГНОСТУВАЛЬНИЙ ЕТАП**

За критерієм однорідності χ^2 К.Пірсона після діагностувального етапу експерименту було визначено й доведено однорідність сукупностей, якими обрано експериментальну і контрольну групи, у яких діагностувався рівень сформованості аналітичної компетентності в майбутніх учителів музичного мистецтва.

Для цього було використано формулу:

$$\chi_{\text{емп}}^2 = N \cdot M \cdot \sum_{i=1}^L \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M} \right)^2}{n_i + m_i}.$$

Порядкову шкалу $L=3$ складають визначені рівні сформованості аналітичної компетентності (достатній, задовільний і початковий) до яких віднесено майбутніх учителів музичного мистецтва.

Для респондентів експериментальної групи вектор рівнів сформованості аналітичної компетентності складає:

$$n = (n_1, n_2, n_3),$$

де n_k – кількість майбутніх учителів музичного мистецтва (у відсотках), які віднесені до k -го рівня.

$k = 1$ (достатній рівень),

$k = 2$ (задовільний рівень),

$k = 3$ (початковий рівень).

Для респондентів контрольної групи вектор рівнів сформованості аналітичної компетентності складає:

$$m = (m_1, m_2, m_3),$$

де m_k – відсоток здобувачів вищої освіти, яких було віднесено до k -го рівня.

$$k = 1, 2, 3.$$

Критичне значення χ^2 було визначено за відповідною статистичною таблицею для рівня значущості 0,05, коли $L=3$.

Розрахунок критерію χ^2 на діагностувальному етапі експерименту

Рівні сфор- мова- ності ЕК	Кіл-сть по ЕГ (%)	Кіл-сть по КГ (%)	$\frac{n_i}{N}$	$\frac{m_i}{M}$	$\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}$	$\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2$	$n_i + m_i$	$\frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{n_i + m_i}$
	n_i	m_i						
Достат- ний	13,64	12,50	0,1364	0,1250	0,0114	0,000130	26,14	0,00000497
Задовіль- ний	44,70	45,00	0,4470	0,4500	-0,0030	0,000009	89,70	0,00000010
Почат- ковий	41,67	42,50	0,4167	0,4250	-0,0083	0,000069	84,17	0,00000082
Σ	100,0	100,0						0,00000589

$\chi^2_{емп\ к} = 100 \cdot 100 \cdot 0,00000589 = 0,059$, отже $\chi^2_{емп\ к} = 0,059 < \chi^2_{0,05} = 5,99$, що свідчить про збіг характеристик груп, що порівнюються, із рівнем значущості 0,05.

Емпіричне значення критерію χ^2 на діагностичному етапі експерименту ($\chi^2_{емп\ к} =$), де $N = 100$, $M = 100$, $L = 3$, $n = (13,64; 44,70; 41,67)$, $m = (12,50; 45,00; 42,50)$.

Розрахунки за наведеною вище формулою дозволили отримати на діагностувальному етапі експерименту такі результати: емпіричне значення критерію χ^2 складає $\chi^2_{емп\ к} = 0,059$.

Критичне значення критерію χ^2 для рівня значущості 0,05 ($\chi_{0,05}^2 =$) та розміру градації кількості 3 складає 5,99.

Одержані результати дозволяють констатувати, що емпіричне значення критерію χ^2 порівняння контрольної на експериментальній груп на діагностувальному етапі експерименту менше критичного значення ($0,059 < 5,99$). Це засвідчує, що отримані характеристики експериментальної та контрольної груп щодо рівнів сформованості аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, співпадають із рівнем значущості 0,05.

ПРИКІНЦЕВИЙ ЕТАП

З метою перевірки статистичної достовірності одержаних результатів шляхом доведення суттєвості розбіжностей в ЕГ і КГ застосований критерій Пірсона χ^2 .

Розрахунок емпіричного значення χ^2 на прикінцевому етапі формувального експерименту ($\chi_{\text{емп } \phi}^2 =$) здійснювався за такою же формулою, як і на діагностувальному етапі.

$$\chi_{\text{емп } \phi}^2 = N \cdot M \cdot \sum_{i=1}^L \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M} \right)^2}{\frac{n_i}{N} + \frac{m_i}{M}},$$

де $N = 100$, $M = 100$, $L = 3$, $n = (45,45; 45,45; 9,09)$, $m = (28,33; 41,67; 30,00)$.

Детальні розрахунки представлено в додатку Л (таблиця Л2).

Емпіричне значення критерію χ^2 на прикінцевому етапі формувального експерименту $\chi_{\text{емп } \phi}^2 = 15,32$. Тобто, емпіричне значення критерію χ^2 порівняння ЕГ і КГ на прикінцевому етапі експериментального дослідження більше за критичне значення ($15,32 > 5,99$).

Отже, достовірність розбіжностей характеристик ЕГ і КГ щодо рівнів сформованості аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки після формувального експерименту складає 95%.

**Розрахунок критерію χ^2
на прикінцевому етапі експерименту**

Рівні сформова- ності ЕК	Кіл-сть по ЕГ (%)	Кіл-сть по КГ (%)	$\frac{n_i}{N}$	$\frac{m_i}{M}$	$\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}$	$\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2$	$n_i + m_i$	$\frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{n_i + m_i}$
	n_i	m_i						
Достат- ний	45,45	28,33	0,4545	0,2833	0,1712	0,029309	73,78	0,00039725
Задовіль- ний	45,45	41,67	0,4545	0,4167	0,0378	0,001429	87,12	0,00001640
Почат- ковий	9,09	30,00	0,0909	0,3000	-0,2091	0,043723	39,09	0,00111852
Σ	100,0	100,0						0,00153217

$\chi^2_{\text{емп } \phi} = 100 \cdot 100 \cdot 0,00153217 = 15,32$, отже $\chi^2_{\text{емп } \phi} = 15,32 > \chi^2_{0,05} = 5,99$, що свідчить про розбіжність характеристик контрольної та експериментальної груп після формувального експерименту з ймовірністю 95%.

Додаток Н

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Статті у наукових фахових виданнях України

1. Койчева, Т. І., & Ван, Сяоган (2023). Аналітична компетентність як феномен сучасного науково-педагогічного дискурсу. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*, (91), 127–130. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.91.26>

2. Ван Сяоган. (2023). Аналітична діяльність майбутніх учителів музичного мистецтва: сутність і особливості. *Інноваційна педагогіка*, 62(1), 111–114. <https://doi.org/10.32782/26636085/2023/62.1.22>

3. Ван Сяоган. (2025). Формування аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами позааудиторної діяльності. *Перспективи та інновації науки* (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»), 7(53), 234–244. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-7\(53\)-234-244](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-7(53)-234-244)

Праці апробаційного характеру

4. Ван Сяоган. (2022, August 12). *Компетентність як результат професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва*. III International Scientific and Practical Conference «Grundlagen der modernen wissenschaftlichen Forschung», Zurich, Switzerland (pp. 158–159). DOI <https://doi.org/10.36074/logos-12.08.2022.49>

5. Ван Сяоган. (2023, August 18). *Синергетичний підхід як основа формування аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва*. У *Комплексний підхід до модернізації науки: методи, моделі та мультидисциплінарність: матеріали III Міжнародної наукової конференції* (с.227–229). Вінниця: Європейська наукова платформа. <https://doi.org/10.36074/mcnd-18.08.2023>

6. Ван Сяоган. (2024, May 20–22). *Аксіологічний підхід як детермінанта професійної підготовки майбутніх учителів музичного*

мистецтва. Міжнародна науково-практична конференція «Інновації у проєктуванні професійного становлення фахівців в університетському просторі», Одеса (с.80–83). Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського.

7. Ван Сяоган. (2025, April 4). *Фахова підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах компетентнісного підходу. У V Всеукраїнська науково-практична конференція «Розвиток педагогічної майстерності майбутнього педагога в умовах освітніх трансформацій»*, Глухів (с. 46–47).



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Державний заклад

**"ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені
К. Д. УШИНСЬКОГО"**

65020, м.Одеса, вул. Старопортофранківська, 26. Тел.: (048) 723-40-98, тел: (048) 752-98-10

E-mail: pdpu@pdpu.edu.ua

від 19.08.2025 № 1391/28/3
на № _____ від _____

АКТ

**ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ
аспіранта кафедри педагогіки спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
Ван Сяогана з теми «Формування аналітичної компетентності майбутніх
учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки»**

Ван Сяоган на базі факультету музичної та хореографічної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» 2022-2025 р. р здійснював упровадження експериментальної методики дисертаційного дослідження, виконаного в межах наукової теми кафедри педагогіки «Проектування професійного становлення майбутніх фахівців в умовах університетської освіти» (реєстраційний номер № 0120U002014), що входить до тематичного плану науково-дослідних робіт Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

За цей період проведено діагностику сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва аналітичної компетентності в процесі фахової підготовки відповідно до її структури (мотиваційно-змістовий, операційно-рефлексивний, проєктивно-моделювальний компоненти) за стимулювально-когнітивним критерієм з показниками: мотивація особистості до успіху; володіння базовими аналітичними знаннями; процесуально-оцінним критерієм з показниками: аналітичні вміння; рефлексивні вміння; творчо-трансформаційним критерієм з показниками: креативність; здатність до аналітичного вирішення музично-педагогічних завдань. Відповідно до критеріїв та показників застосовано систему діагностувальних методик. Упроваджено модель та методику формування в майбутніх учителів музичного мистецтва аналітичної компетентності у процесі фахової підготовки (мотиваційно-збагачувальний, реалізаційно-осмислювальний, інноваційно-модернізаційний етапи). Вона передбачала комплексну реалізацію таких педагогічних умов: забезпечення стійкої позитивної мотивації майбутніх учителів музичного мистецтва щодо аналітичної діяльності в мистецько-педагогічному контексті; стимулювання рефлексивної позиції майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки; імплементація у зміст аудиторної і позааудиторної діяльності практико зорієнтованих і проблемно-дослідницьких

завдань аналітичного спрямування. Наскрізною для всіх трьох етапів була аналітико-творча студія «Мистецтво аналізу – аналіз мистецтва» із застосуванням: інтерактивних лекцій («Аналітична компетентність у професії вчителя музичного мистецтва: потреба часу чи вимога майбутнього?», «Мистецтво аналізу – як мистецтво бачити більше»), дискусій, тематичного семінару «Аналітична компетентність педагога-музиканта: усвідомлення, цінність, практична перспектива», вправ «Моя професійна траєкторія: з аналітикою чи без?», «Портфель аналітичного майбутнього», «Погляд за межі звуку», «Мотиваційний маніфест», тренінгу «Музично-педагогічний аналіз у дії: від відчуття до рішення», майстер-класу «Аналітичне мислення в дії: музично-педагогічні інтерпретації через гру на духових інструментах», воркшопу «Музично-педагогічне рішення: аналізуємо, рефлексуємо, діємо», аналітичних вправ «Педагог-інтерпретатор», «Три запитання», рефлексивних вправ «Одне слово – одне враження», «Три рівні рефлексії», арт-комунікаційна вправа «Метафоричний автопортрет учителя», методів «Семантичне коло», мозковий штурм, дизайн-мислення (Design Thinking), гейміфікації, подкастингу, кейс-методу, музично-аналітичний квесту, міні-есе «Занурення в себе», творчо-аналітичного проєкту «Музичний твір як освітній кейс».

Про ефективність експериментальної методики Ван Сяогана свідчить позитивна динаміка змін щодо підвищення рівнів сформованості аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва: на достатньому рівні стало 45,45% респондентів (було – 13,64%), задовільному – 45,45% (було – 44,70%), початковому – 9,09% (було – 41,67%)

Результативність проведеного експерименту дозволяє рекомендувати результати дисертаційного дослідження Ван Сяоган з теми «Формування аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки» до впровадження в освітній процес ЗВО, що здійснюють підготовку здобувачів освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 014.13 Середня освіта (Музичне мистецтво). Результати обговорено і затверджено на засіданні кафедри педагогіки Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського» (протокол № 19 від 27.06.2025 р.).

Проректор з наукової роботи
доктор політичних наук,
професор

В.о. директора навчально-наукового інституту
музичного і перформативного мистецтва
та соціокультурних практик,
доктор педагогічних наук, професор

Завідувач кафедри педагогіки
доктор педагогічних наук, професор



Галина МУЗИЧЕНКО

Олена РЕБРОВА

Ірина КНЯЖЕВА



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
(КДПУ)

просп. Університетський, 54, м. Кривий Ріг, Дніпропетровська область, 50086, тел. (056) 470-13-34
E-mail : kdpu@kdpu.edu.ua, Код ЄДРПОУ 40787802

21 СЕР 2025

№ 01-514/3

На № _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дослідження

аспіранта Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки

ВАН СЯОГАН на тему «ФОРМУВАННЯ АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА
У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ»

Упродовж 2022-2025 років на базі факультету мистецтв Криворізького державного педагогічного університету було проведено діагностику сформованості аналітичної компетентності майбутніх учителів спеціальності 014.13 Середня освіта (Музичне мистецтво), які проходили навчання на першому і другому курсі бакалаврату, за мотиваційно-змістовим, операційно-рефлексивним та проєктивно-моделювальним компонентами.

Оцінювання сформованості мотиваційно-змістового компонента здійснено за допомогою стимулювально-когнітивного критерію з показниками: мотивація особистості до успіху; володіння базовими аналітичними знаннями; операційно-рефлексивного – процесуально-оцінного критерію з показниками: аналітичні вміння; рефлексивні вміння; проєктивно-моделювального компоненту – за творчо-трансформаційним критерієм з показниками: креативність; здатність до аналітичного вирішення музично-педагогічних завдань. Схарактеризовано достатній, задовільний і початковий рівні сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва аналітичної компетентності у фаховій підготовці, які визначено за допомогою діагностичної методики, розробленої аспірантом кафедри педагогіки Університету Ушинського Ван Сяоган.

Методика діагностики сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва аналітичної компетентності в процесі фахової підготовки включала такі методи: діагностика мотивації особистості до успіху (за Т.Елерсом), діагностична карту самооцінки сформованості аналітичних умінь (за Т.Осиповою), методика діагностики рефлексивних умінь (за К.Коноваловою), методика діагностики креативності (Дж. Гілфорд і П.Торренс) та розроблені автором тестове завдання на володіння базовими аналітичними знаннями і методику виконання практичних музично-педагогічних завдань аналітичного спрямування.

Отримані в результаті проведеного дослідження дані виявились обґрунтованими і статистично значущими, що доведено застосуванням методу математичної статистики критерію

χ^2 Пірсона.

Запропонована Ван Сяоган діагностична методика довела свою ефективність і продуктивність і може бути рекомендована для широкого застосування з метою моніторингу сформованості аналітичної компетентності студентів педагогічних спеціальностей.

В.О.РЕКТОРА



Оксана ОСТРОУШКО