

Міністерство освіти і науки України
Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського
Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

378:37.011.3-051:78.022::784:005.336.2(043)

СЮЙ ЧЕНЬЦЗИ

**ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА
НА ЗАСАДАХ ФУНКЦІОНАЛЬНО-СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ**

01 – Освіта/Педагогіка

014 Середня освіта (Музичне мистецтво)

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

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

Сюй Ченьцзи Сюй Ченьцзи

Науковий керівник – Кьон Наталя Георгіївна
кандидат педагогічних наук, професор

Одеса – 2025

Сюй Ченьцзи «*Формування творчої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах функціонально-системного підходу*». – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). – Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, 2025.

Анотація

Актуальність дослідження питань, пов'язаних із формуванням в майбутніх бакалаврів музичного мистецтва творчої компетентності обумовлена тим, що сучасні вчителі діють в умовах складного й мінливого соціокультурного середовища і мають відповідати потребам суспільства у діяльності вмотивованих особистостей, озброєних сучасними інноваційними знаннями і вміннями, здатних забезпечувати світоглядно-виховну, художньо-орієнтовану та особистісно-спрямовану музичну освіту учнів нових генерацій завдяки постійному прагненню до творчої самореалізації й професійного самовдосконалення.

У сучасних наукових дослідженнях компетентність розглядається як цілісне, інтегральне особистісне утворення, в якому поєднуються система ціннісних орієнтацій і набутих знань, умінь і навичок, оволодіння якими забезпечує здатність людини адаптуватися до особливостей сучасного соціокультурного середовища й успішно вирішувати різноманітні завдання на основі набутого освітнього та життєвого досвіду в різних сферах діяльності.

Професійна компетентність визначається як характеристика високого рівня володіння особистістю певною професійною діяльністю, що передбачає наявність усвідомлених мотивів до її опанування, відповідних особистісно-професійних якостей, набуття необхідних знань, умінь і здатності до їх

ефективного застосування в практичній діяльності, спрямованій на задоволення зростаючих потреб суспільства.

Під фаховою компетентністю розуміється конкретизований прояв професійної компетентності, що відображає рівень спеціалізованої підготовки особистості та її здатність реалізовувати професійні функції й вирішувати актуальні завдання у відповідній сфері діяльності.

Акцентовано, що творча компетентність є особливо значущою характеристикою діяльності спеціаліста, оскільки передбачає здатність до генерування нових ідей, інноваційного мислення та ефективного вирішення нестандартних завдань, що виникають в умовах стрімкого інформаційного й технологічного розвитку сучасного суспільства. Відчутної специфіки набуває творча компетентність учителя музичного мистецтва, проявляючись у здатності до художньо-особистісного самовираження в процесі набуття виконавської, інтерпретаційної, просвітницької й музично-продуктивної майстерності та здатності до екстраполяції набутих можливостей в методично-творчу й музично-педагогічну сфери діяльності.

Зазначено, що у процесі викладання уроків музичного мистецтва вчитель виконує завдання, які пов'язані із реалізацією його професійно-діяльнісних функцій, а саме: з функцією музичного просвітника, мета якої – прищеплення школярам зацікавлено-ціннісного сприйняття художньо-образного змісту музичних творів, виховання музичного смаку й вибіркового ставлення до творів різних стилів і жанрів; з виконавсько-формуальною функцією, сутність якої полягає у формуванні в школярів співочих навичок, здатності до емоційно-виразного виконання пісенного репертуару і оволодіння елементарними видами музично-творчої діяльності, а також з формуально-гностичною функцією в її спрямуванні на засвоєння учнями знань в галузі музичного мистецтва й оволодіння основами музичної грамотності.

Поряд з цим виокремлено і види діяльності, які виконують допоміжну роль у процесі викладання уроків музичного мистецтва, а саме – здійснення функцій

концертмейстера, виконавця-ілюстратора музичних творів, організатора позакласних музичних заходів, у реалізації яких також має досягатися творча, самореалізація і самовираження вчителя музичного мистецтва.

Отже, творчу компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва визначено як цілісно-інтегративну, поліфункціональну властивість, утворену на засадах умотивованого ставлення до набуття музично-педагогічної майстерності й творчого самовдосконалення, що ґрунтується на оволодінні інтегрованими знаннями в галузі музичної, психолого-педагогічної й методичної підготовки та інноваційно-творчої реалізації набутого досвіду у музично-просвітницькій, виконавсько-формульній і формульно-гностичній діяльності.

Відповідно даній дефініції, визначено компоненти творчої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва: особистісно-мотиваційний, когнітивно-творчий, методико-гностичний і творчо-результативний, взаємообумовлена сукупність яких передбачає успішну реалізацію професійних функцій і музично-освітніх завдань на шляху досягнення мети – збагачення духовного світу й національної самосвідомості школярів засобами музичного мистецтва.

Враховуючи поліфункціональний характер діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, а також важливість надання освітньому процесу системності й узгодженості, методологічним підґрунтям дослідження обрано функціонально-системний підхід, концептуальні положення якого спрямовують увагу на дослідження багатовекторності творчих проявів у процесі виконання різноманіття професійних обов'язків і завдань, забезпечених системою взаємозалежних компонентів творчої компетентності. Крім того, важливу роль у дослідженні відіграють і настановні положення компетентнісного, особистісно-спрямованого, інтеграційного, технологічного та інноваційного підходів.

Обґрунтовано низку методичних принципів, дотримання яких має сприяти успішному формуванню в здобувачів творчої компетентності, а саме: системно-

скоординованого залучення здобувачів до різних видів самостійної роботи з урахуванням багатовекторності творчої діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва; практиологічної спрямованості міждисциплінарного узгодження творчих завдань; налагодження педагогічної взаємодії як джерела творчого натхнення й пошуково-творчої активності на засадах фасилітативної підтримки реалізації творчих потенцій здобувачів; міждисциплінарної координації задля формування узагальнених мистецьких знань, музично-виконавських і творчих навичок; спонукання до інноваційно-інформативного й продуктивно-творчого самовдосконалення; впровадження комплексу ІКТ і спеціалізованих музичних програм з метою збагачення творчих можливостей майбутніх учителів музичного мистецтва; взаємодоповнення завдань алгоритмовано-технологічного та інтуїтивно-спонтанного спрямування.

Представлено педагогічні умови, реалізація яких сприятиме формуванню в здобувачів освіти творчої компетентності, а саме: створення інноваційного освітнього середовища, сприятливого для оволодіння майбутніми вчителями музичного мистецтва здатності творчо вирішувати комплекс функціональних завдань; спонукання до активного й постійного удосконалення своєї музично- й педагогічно-творчої діяльності; забезпечення індивідуального вектору екстраполяції засвоєних творчих умінь у процес навчально-апробаційної ті педагогічної практики.

Обґрунтовано критеріально-діагностичний апарат для оцінювання рівнів сформованості кожного компонента творчої компетентності, інструментами якого обрано мобілізаційно-інтенційний, фахово-гностичний, аналітико-прогностичний, діяльнісно-креативний критерії з відповідними показниками. Виявлено чотири рівні сформованості творчої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва: індиферентно-творчий, фрагментарно-творчий, творчо-пошуковий і найвищий – творчо-результативний; представлено їх характеристику за обґрунтованими ознаками прояву.

В процесі здійснення констатувальної діагностики було встановлено, що значна частка здобувачів на початку формувального експерименту знаходилася на низькому або незадовільному рівні сформованості творчої компетентності. Виявлені у процесі діагностування недоліки було враховано в процесі розроблення авторської методики формування досліджуваного феномену, перевірка ефективності якої відбувалася в процесі експериментальної роботи.

Формувальний експеримент охоплював три етапи: організаційно-інтенційний, формувально-базовий і творчо-діяльнісний. На першому етапі головне завдання полягало в створенні інноваційного освітнього середовища, сприятливого для оволодіння майбутніми вчителями музичного мистецтва здатністю творчо вирішувати комплекс властивих їм функціональних завдань.

Створенню позитивної атмосфери сприяло акцентування уваги здобувачів на високому статусі закладу освіти; забезпечення комфортної психологічної атмосфери в студентсько-педагогічному колективі; застосування діалогічного стилю комунікації та конструктивної взаємодії викладача із здобувачами освіти; їх залучення до активної участі в роботі малих творчих груп; постановка завдань на самостійне й творче осмислення актуальних проблем музичної освіти й заохочення до активного висування власних творчих ідей; насичення освітнього процесу яскравими музичними враженнями тощо.

На другому етапі формувального експерименту завдання полягали у реалізації другої педагогічної умови – спонуканні здобувачів до активного й постійного удосконалення своєї музично- й педагогічно-творчої діяльності. Вирішення цього завдання передбачало дотримання принципів системно-скоординованого залучення здобувачів до різних видів самостійної та творчої діяльності, а також урахування функціональної багатовекторності творчої діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, спрямованої на формування когнітивно-творчого та методико-гностичного компонентів творчої компетентності здобувачів. Освітній процес спрямовувався на формування в здобувачів інтегрованих музикознавчих, музично-теоретичних та психолого-

педагогічних знань, а також узагальнених способів музично-пізнавальної й виконавської діяльності, зокрема: оволодіння навичками диференційованого, цілісного й герменевтичного аналізу музичних творів, розроблення інтерпретаційної версії виконуваного репертуару, удосконалення навичок грамотного й виразного виконання незнайомого твору (читання з аркуша), а також творчими формами музикування на засадах впровадження технології міждисциплінарної координації та алгоритмізації формувально-виконавських процесів і оволодіння навичками імпровізації, обробки й аранжування музичного матеріалу.

На третьому етапі вирішувалося завдання екстраполяції здобутків освіти в рольових, квазі-освітніх ситуаціях та їх фрагментарна апробація в умовах педагогічної практики. Головні завдання полягали у формуванні в здобувачів творчо-результативного компоненту досліджуваного феномену, а саме – досвіду методично-дослідницької діяльності й оволодіння творчими формами викладання уроків музичного мистецтва. До їх числа належали розроблення презентацій музично-просвітницького та методико-пізнавального характеру, створення наочних посібників для формування музично-понятійного апарату школярів, апробація в ігровій формі інтерактивних форм художнього спілкування і викладання, зокрема – проведення розспівування, організація інтонаційно-ладових і комбінаторно-ритмових вправ, інтерпретація шкільного пісенного репертуару, критичний аналіз відеоматеріалів з викладання уроків музики.

Особливу увагу було приділено апробації дидактично-рольових ігор, в яких опрацьовувалися навички творчого музикування в типових для вчителя формах – у доборі акомпанементу за слуховими уявленнями, його виконанні й транспонуванні за функціонально-цифровими позначеннями, варіюванні фактури акомпанементу з врахуванням стильових особливостей класичної, естрадної музики тощо.

Окремий напрям становили завдання на формування в здобувачів освіти вміння використовувати інформаційно-комунікативні й цифрові технології: можливості мультимедійної дошки, штучного інтелекту, спеціалізованих музично-комп'ютерних програм, відео- та нотно-графічних редакторів, які відіграють важливу роль в пошуку осучаснення засобів організації самостійної й творчої навчальної діяльності в галузі музичної педагогіки.

Порівняльний аналіз результатів констатувального і прикінцевого зрізів формувального експерименту засвідчив що представлена методика формування творчої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва була ефективною, забезпечила удосконалення як кожного із компонентів досліджуваного феномену, так і загальний рівень сформованості творчої компетентності й здатність самостійно й мобільно реалізовувати набуту творчу компетентність в майбутній професійній діяльності.

Ключові слова: компетентність; функціонально-системний підхід; компетентнісний підхід; професійна творча компетентність; майбутні вчителі музичного мистецтва; музичне мистецтво і музична педагогіка; функції; інноваційне освітнє середовище; здобувачі музичної освіти; професійна підготовка; творчість і творче самовираження; класична, естрадна музика; виконавська майстерність; герменевтика; художнє спілкування.

Друковані праці Сюй Ченьци

1. Кьон Н.Г., Сюй Ченьци (2024). Формування виконавсько-творчих умінь як компонента творчої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. *Інноваційна педагогіка*, вип. 73. С. 161 – 165.

DOI <https://doi.org/10.32782/26636085/2024/73.31>

2. Сюй Ченьци (2024). Педагогічні умови і методи формування творчої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. *Південноукраїнські мистецькі студії*. Випуск 3 (6). 46 – 51.

DOI <https://doi.org/10.24195/artstudies.2024-3.7>

3. Сюй Ченьци (2024). Наукові підходи і методичні принципи формування в майбутніх бакалаврів музичного мистецтва творчої компетентності. *Південноукраїнські мистецькі студії*. Випуск 4 (7). 57 – 62.

DOI <https://doi.org/10.24195/artstudies.2024-4.9>

Апробаційні праці

4. Сюй Ченьци (2021) До питання про сутність і структуру підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-професійної діяльності. *Матеріали і тези VII Міжнародної конференції молодих учених та студентів «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства»*. (Одеса 04-05 листопада 2021 р.). Т.2. Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2021, С. 87-88.

5. Сюй Ченьци (2022). Індивідуально-виконавський стиль співака та його вплив на сприйняття учнями різностильового вокального мистецтва. *Матеріали і тези VIII Міжнародної конференції молодих учених та студентів «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства»*. (14-15 жовтня 2022 р.). Т.2. Одеса : Університет Ушинського, Одеса. С.13-15.

6. Сюй Ченьци. (2023) Спадщина та інновації народної музики басейну річки Цзоцзян у музичній освіті в коледжах та університетах. Сіанський інститут Сіюань, провінція Шаньсі. С. 330 (Кит.).

7. Сюй Ченьци (2023). Інтеграція багатокультурної музичної освіти в навчання музики коледжу. Ху Chenzi. Коледж Хі'ан Сіуан. Освіта: Редація вищої освіти, Вип. 1, 79-80 (Кит.).

8. Ян Пенфей, Сюй Ченьци (2023). До питання вдосконалення в майбутніх викладачів вокалу навичок вокальної орфоєпії у виконанні камерних творів німецьких романтиків. *Матеріали і тези IX Міжнародної конференції молодих учених та студентів «Музична та хореографічна освіта в контексті*

культурного розвитку суспільства». Т.2. Одеса : Університет Ушинського, 2023 р. С .48-49.

9. Сюй Ченьцзі, Кьон Наталя (2024). Ефективні шляхи реформування викладання музики у вузах в епоху нових медіа. *Нове бачення освіти й досліджень. Межі освіти.* с.134. (Кит.).

10. Сюй Ченьцзі (2024) Дослідження реформ викладання традиційної музики в навчальних програмах спеціальності музичної освіти у вищих навчальних закладах. Сіаньський інститут Сіюань, провінція Шаньсі, Сіань, 710038. С. 99-101. (Кит.).

11. Полканов А. А., Пей Юннань, Сюй Ченцзи (2024). Формування вокально-хорових навичок в майбутніх бакалаврів музичного мистецтва на засадах системного підходу. Матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції «Topical aspects of modern scientific research». Токіо, Японія, 288-294.

12. Сюй Ченьцзи, Вей Ліньтао (2024). Соціокультурні й психологічні засади музично-творчих процесів. *Матеріали і тези X Міжнародної конференції молодих учених та студентів «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства».* (Одеса 18-19 жовтня 2024 р.). Т.2. Одеса: ПНПУ імені К.Д.Ушинського. С. 122– 124.

Xy Chenzi *“Formation of creative competence of future musical art teachers on the basis of a functional systems approach”*. – Qualifying scientific work manuscript copyright.

Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in the specialty 014 Secondary Education (Music). – State Institution “South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky”, Odesa, 2025.

Summary

The relevance of studying issues related to the formation of creative competence in future bachelors of musical art is conditioned by the fact that modern teachers operate in a complex and changing socio-cultural environment and must meet the needs of society in the activity of motivated individuals, armed with modern innovative knowledge and skills, capable of providing ideological and educational, artistically oriented and personally directed musical education of new generations of students through a constant desire for creative self-realization and professional self-improvement.

In modern scientific research, competence is considered as a holistic, integral personal formation, which combines a system of value orientations and acquired knowledge, skills and abilities, the mastery of which ensures a person’s ability to adapt to the peculiarities of the modern socio-cultural environment and successfully solve various tasks based on the acquired educational and life experience in various fields of activity.

Professional competence is defined as a characteristic of an individual’s high level of mastery of a certain professional activity, which implies the presence of conscious motives for its mastery, the correspondence of personal qualities required by a certain profession, the acquisition of necessary knowledge, skills and the ability to effectively apply them in practical activity aimed at meeting the growing needs of society.

Special professional competence is understood as a specific manifestation of professional competence, reflecting the level of specialized training of an individual and their ability to implement professional functions and solve current problems in the relevant field of activity.

It is emphasized that creative competence is a particularly significant characteristic of a specialist's activity, since it involves the ability to generate new ideas, innovative thinking and effectively solve non-standard tasks that arise in the conditions of rapid information and technological development of modern society. The creative competence of a music teacher acquires a tangible specificity, manifesting itself in the ability to artistic and personal self-expression in the process of acquiring performing-interpretative, educational and musical-productive skills and the ability to extrapolate the acquired capabilities into the methodological-creative and musical-pedagogical spheres of activity.

It is noted that in the process of giving music lessons, the teacher performs tasks related to the implementation of their professional and activity functions, namely: with the function of a musical educator, the purpose of which is to instill in school students an interested and valuable perception of the artistic and figurative content of musical works, to cultivate musical taste and a selective attitude to works of various styles and genres; with the performing and formative function, the essence of which is to form singing skills in school students, the ability to emotionally and expressively perform the song repertoire and master elementary types of musical and creative activity, and with the formative and gnostic function in its direction towards students' assimilation of knowledge in the field of music and mastering the basics of musical literacy.

Along with this, types of activity that play a supporting role in the process of performing musical art lessons are also distinguished, namely, performing the functions of an accompanist, a performer-illustrator of musical works, an organizer of extracurricular musical events, the performance of which must also reach a creative level of manifestation.

Thus, the creative competence of future teachers of musical art is defined as a holistic-integrative, multifunctional property formed on the basis of a motivated attitude to the acquisition of musical and pedagogical skills and creative self-realization, which is based on the mastery of integrated knowledge in the field of musical, psychological-pedagogical and methodological training and innovative-creative implementation of the acquired experience in musical-educational, performing-formative and formative-gnostic activity in the process of giving school lessons.

According to this definition, the components of the creative competence of future musical art teachers are determined: they are personality-motivational, cognitive-creative, methodological-gnostic and creative-resultant ones, the interdependent combination of which provides for the successful implementation of professional functions and musical-educational tasks on the way to achieving the goal – enriching the spiritual world and national self-awareness of school students by means of musical art.

Taking into account the multifunctional nature of the activity of future musical art teachers, as well as the importance of providing the educational process with systematicity and coherence, the methodological basis of the study was chosen as a functional systems approach, the conceptual provisions of which direct attention to the study of the multi-vector nature of creative manifestations in the process of performing a variety of professional duties and tasks, provided by a system of interdependent components of creative competence. In addition, the guiding provisions of the competence-based, personality-oriented, technological and innovative approaches play an important role in the study.

A number of methodological principles have been substantiated, the observance of which should contribute to the successful formation of creative competence in students, namely: systemically coordinated involvement in various types of independent and multi-vector creative activity of future musical art teachers; praxeological orientation of interdisciplinary coordination of creative tasks;

establishment of pedagogical interaction as a source of creative inspiration, search and creative activity on the basis of facilitative support for the realization of students' creative potentials; interdisciplinary coordination taking into account the leading principles of the formation of artistic metaknowledge and generalized musical-performing and creative skills; encouragement for innovative-informative and productive-creative self-improvement; introduction of a complex of ICT and specialized music programs in order to enrich the creative capabilities of future teachers of music; complementarity of tasks of algorithmic-technological and intuitive-spontaneous direction.

The author presented certain pedagogical conditions, the implementation of which will contribute to the formation of creative competence in students, namely: creating an educational environment conducive to the mastery by future musical art teachers of the ability to creatively solve a set of functional tasks inherent to them; encouraging active and constant improvement of their musical and pedagogical-creative activity; providing an individual vector for extrapolation of the forms of creative activity mastered by future specialists in the process of educational, testing and real pedagogical practice.

A criterion-diagnostic apparatus for assessing the levels of formation of each component of creative competence is substantiated, the tools of which are selected as mobilization-intentional, professional-gnostic, analytical-prognostic, activity-based and creative criteria with corresponding indicators. Four levels of formation of creative competence of future musical art teachers are identified: indifferent-creative, fragmentary-creative, creative-search and the highest – creative-resultant; their characteristics are presented according to substantiated signs of manifestation.

In the process of conducting a diagnostic assessment, it was found that a significant proportion of students at the beginning of the formative experiment were at a low or unsatisfactory level of formation of creative competence. The shortcomings identified in the diagnostic process were taken into account in the process of developing the author's methods for the formation of the phenomenon

under study, the effectiveness of which was checked in the process of experimental work.

The formative experiment included three stages: organizational-intentional, formative-basic and creative and activity-oriented. At the first stage, the main task was to create an educational environment conducive to mastering by future teachers of musical art the ability to creatively solve a complex of functional tasks inherent to them.

The creation of a positive atmosphere was facilitated by focusing students' attention on the high status of the educational institution; ensuring a comfortable psychological atmosphere in the student-teaching team; using a dialogical style of communication and constructive interaction of the teacher with students; their involvement in active participation in the work of small creative groups; setting tasks for independent and creative understanding of current problems of music education and encouraging them to actively put forward their own creative ideas; saturating the educational process with vivid musical impressions, etc.

At the second stage of the formative experiment, the tasks consisted in implementing the second pedagogical condition – encouraging students to actively and constantly improve their musical and pedagogical creative activities.

Solving this task involved adhering to the principles of system-coordinated involvement of students in various types of independent and creative activity, as well as taking into account the functional multi-vector nature of the creative activity of future musical art teachers, aimed at forming the cognitive-creative and methodological-gnostic components of students' creative competence. The educational process was aimed at forming in the students integrated musicological, music-theoretical and psychological-pedagogical knowledge, as well as generalized methods of musical-cognitive and performing activity, in particular: mastering the skills of differentiated, holistic and hermeneutic analysis of musical works, developing an interpretative version of the performed repertoire, improving the skills of competent and expressive performance of an unfamiliar work (reading from a

sheet), as well as creative forms of music making on the basis of implementing the technology of interdisciplinary coordination and algorithmization of formative-performing processes and mastering the skills of improvisation, processing and arranging musical material.

At the third stage, the task of extrapolating educational achievements in role-playing, quasi-educational situations and their fragmentary testing in pedagogical practice was solved. The main tasks were to form in the students experience of methodical and research activity and mastering creative forms of giving musical art lessons. These included the development of presentations of a musical-educational and methodical-cognitive nature, the creation of visual aids for the formation of the musical-conceptual apparatus of school students, testing interactive teaching methods in a game form, in particular, conducting singing, intonation-cadence and combinatorial-rhythmic exercises, interpretation of the school song repertoire, critical analysis of video materials on giving music lessons, etc.

Particular attention was paid to the testing of didactic role-playing games, in which the skills of creative music-making were worked out in typical for a teacher forms – in the selection of accompaniment according to auditory images, its performance and transposition according to functional and digital designations, and varying the texture of the accompaniment while considering stylistic features of classical and popular music, among others.

A separate direction was the task of forming in students the ability to use modern information, communication and digital technologies: the opportunities of a multimedia board, artificial intelligence, specialized music-computer programs, video and music notation editors, all of which play a crucial role in modernizing approaches to organizing independent and creative learning activities in the field of music pedagogy.

A comparative analysis of the results of the summative and final sections of the formative experiment showed that the presented methods for forming the creative competence of future musical teachers were effective, provided the improvement of

each of the components of the studied phenomenon, as well as the general level of formation of creative competence and the ability to independently and mobilely implement the acquired creative competence in future professional activity.

Keywords: competence; functional-system approach; competency-based approach; professional creative competence; future music teachers; musical art and music pedagogy; functions; innovative educational environment; music education students; professional training; creativity and creative self-expression; classical and popular music; performance mastery; hermeneutics; artistic communication.

LIST OF THE APPLICANT’S PUBLISHED WORKS ON THE TOPIC OF THE DISSERTATION

1. Koehn N.H., Xu Chenzi (2024). Formation of performing and creative skills as a component of creative competence of future musical art teachers. *Innovative Pedagogy*, vol. 73. P. 161 – 165.

DOI <https://doi.org/10.32782/26636085/2024/73.31>

2. Xu Chenzi (2024). Pedagogical conditions and methods of forming creative competence of future musical art teachers. *South Ukrainian Art Studies*. Issue 3 (6). 46 – 61.

DOI <https://doi.org/10.24195/artstudies.2024-3.7>

3. Xu Chenzi (2024). Scientific approaches and methodical principles of forming creative competence in future bachelors of music. *South Ukrainian Art Studies*. Issue 4 (7). 57 – 62.

Approbation works

4. Xu Chenzi (2021). On the question of the essence and structure of training future teachers of musical art for vocal and professional activity. *Materials and theses of the VII International Conference of Young Scientists and Students “Music and Choreography Education in the Context of Cultural Development of Society”*. (Odesa, November 04-05, 2021). Vol. 2. Odesa: Ushynsky University, pp. 87-88.

5. Xu Chenzi (2022). The individual performance style of a singer and its influence on the perception of students of multi-style vocal art. *VIII International Scientific and Practical Conference of Young Scientists and Students* (October 14-15, 2022) Odesa, pp. 13-15.
6. Xu Chenzi (2022). The Heritage and Innovation of Folk Music in the Zuojiang River Basin in Music Education in Colleges and Universities [in Chinese].
7. Xu Chenzi (2022). Integration of Multicultural Music Education into College Music Teaching. Xi'an Siyuan College. *Education: Higher Education Editorial*, Vol. 1, pp. 79-80 [in Chinese].
8. Yang Penfei, Xu Chenzi (2023). On the issue of improving future vocal teachers' vocal orthoepic skills in performing chamber works by German romantics. *Materials and theses of the IX International Conference of Young Scientists and Students "Musical and Choreographic Education in the Context of the Cultural Development of Society"*. Vol.2. Odesa: Ushynsky University, pp. 48-49.
9. Xu Chenzi, Koehn Natalia (2023). Effective ways to reform music teaching in universities in the era of new media. A new vision of education and research. *Frontiers of education*, p.134. [in Chinese].
10. Xu Chenzi (2024). *Research on the Reform of Traditional Music Teaching in the Curriculum of Music Education Programs in Higher Education Institutions*. Xi'an Siyuan Institute, Shaanxi Province, Xi'an. Pp. 99-101.
11. Polkanov A. A., Pei Yongnan, Xu Chengzi (2024). Formation of vocal and choral skills in future bachelors of musical art on the basis of a systemic approach. *Materials of the VIII International Scientific and Practical Conference "Topical aspects of modern scientific research"*. Tokyo, Japan, pp. 288-294.
12. Xu Chenzi, Wei Lintao (2024). Sociocultural and psychological foundations of musical creative processes. *Materials and theses of the X International Conference of Young Scientists and Students "Musical and Choreographic Education in the Context of Cultural Development of Society"*. (Odesa, October 18-19, 2024). Vol. 2. Odesa: Ushynsky University, pp. 122– 124.

ЗМІСТ

ВСТУП	20
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	
1.1. Поняття «творча компетентність» у науковому дискурсі.....	30
1.2. Сутнісна характеристика та структура творчої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва	55
Висновки до першого розділу	77
РОЗДІЛ 2. НАУКОВІ І МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	
2.1. Функціонально-системний підхід як наукове підґрунтя формування в майбутніх бакалаврів музичного мистецтва творчої компетентності	79
2.2. Педагогічні умови й методи формування творчої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах функціонально-системного підходу.....	109
Висновки до другого розділу	128
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА ЗАСАДАХ ФУНКЦІОНАЛЬНО- СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ	
3.1. Діагностичний інструментарій виявлення рівнів сформованості творчої компетентності майбутніх бакалаврів музичного мистецтва	131

3.2. Формувальний експеримент з формування в майбутніх учителів музичного мистецтва творчої компетентності на засадах функціонально-системного підходу та інтерпретація отриманих результатів	150
Висновки до розділу 3	188
ВИСНОВКИ	191
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	195
ДОДАТКИ	232

ВСТУП

Актуальність дослідження питань, пов'язаних із здатністю майбутніх бакалаврів музичного мистецтва до виконання своїх обов'язків на високому творчому рівні, обумовлена тим, що сучасні вчителі музичного мистецтва діють в умовах складного й мінливого соціокультурного й мистецького середовища і мають відповідати потребам суспільства у творчих, цілеспрямованих і відповідальних учителях, здатних забезпечувати світоглядно-виховний, художньо-орієнтований та особистісно-індивідуалізований вектор процесу музичного виховання й освіти учнів нових генерацій.

Особливо гостро постає це питання у зв'язку із суттєвим зниженням в учнів зацікавленості в сприйнятті й пізнанні художньо-якісних музичних творів, що свідчить про необхідність пошуку нових шляхів і способів педагогічного впливу на художньо-ціннісні орієнтації сучасних школярів, а звідси — й посилення уваги до здатності вчителів творчо оновлювати методи і форми музично-освітнього процесу. Вирішення цього завдання потребує активізації творчих потенцій майбутніх учителів музичного мистецтва, виховання їх як творчих спеціалістів, здатних розробляти інноваційні методи й технології музично-педагогічного впливу на своїх вихованців з урахуванням їхніх вікових та індивідуально-особистісних властивостей.

Питання, пов'язані із цілеспрямованим розвитком творчої особистості активно досліджують науковці різних країн. Так у філософському й психологічному ракурсах сутність творчої діяльності досліджували Дж. Гілфорд, І. Зязюн, Л. Міщиха, В. Огнев'юк та ін.

Такі науковці, як В. Ільїн, В. Моляко, О. Музика, Ю. Черножук, присвятили свої праці питанням специфіки творчого процесу як стану, в якому особистість повністю заглиблюється у пошук і винахід способів вирішення

проблеми та обґрунтуванню стратегій реалізації творчих здібностей у різних видах їх прояву.

Педагогічні засади творчого розвитку особистості в освітньому процесі вивчали В. Кремень, І. Княжева, Т. Потапчук, С. Сисоєва, Т. Стратан-Артишкова та ін.; специфіку їх прояву в галузі музичної освіти досліджували А. Зайцева, Н. Косінська, Г. Ніколаї, О. Реброва, Н. Овчаренко, О. Отич, Г. Падалка та ін., пов'язуючи її з формуванням у студентів ініціативності, художньо-ментального досвіду, образного мислення і творчої уяви.

У останні роки суттєво підвищився інтерес науковців до творчого розвитку майбутніх учителів як важливого підґрунтя їхньої творчо-методичної й експериментально-практичної діяльності (Л. Аристова, Н. Батюк, М. Зайва, Н. Кьон, Лі Ліцюань, О. Полатайко, Т. Потапчук, І. Хмелевська та ін.).

Низка досліджень стосується питань виконавсько-інтерпретаційної й педагогічно-інтерпретаційної творчості здобувачів вищої мистецької освіти (О. Горбенко, Го Яньжань, Н. Гребенюк, Лінь Янь, О. Ляшенко, Л. Степанова та ін.). Приділяється увага в науково-методичних працях також формуванню музично-продуктивних навичок у майбутніх учителів музичного мистецтва. Серед них – праці І. Денисюка, А. Зарицької, О. Сметани, В. Мельниченка, В. Луценка, Пен Юй, І. Шевченко та ін., в яких розкриваються механізми формування навичок творчого музикування й обробки музичного матеріалу, актуальні для діяльності шкільного вчителя музичного мистецтва. Активно досліджуються і питання підготовки майбутніх учителів до музично-творчої діяльності із застосуванням сучасних інформаційно-комунікативних, цифрових і дистанційних технологій (З. Дубовий, А. Бондаренко, Сі Даофен, І. Шиман, Н. Яремчук, R. Cremata & V. Powel та ін.). Однак питання формування творчої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва як цілісного феномену у відомих нам працях не розглядалося.

Недостатня розробленість означеного питання породжує наявність суперечностей, що виникають у процесі підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва до фахово-творчої діяльності, а саме:

– між ґрунтовними теоретичними дослідженнями в галузі розвитку творчих здібностей та оволодіння особистістю здатністю до творчої діяльності в різних видах її прояву і недостатньою увагою до вивчення означеного питання в галузі музичної освіти як системного й багатofункціонального явища;

– між обґрунтованими в музичній педагогіці методиками підготовки майбутніх бакалаврів музичного мистецтва до компетентної фахової діяльності та недостатнім врахуванням специфіки формування в них творчої компетентності як невід’ємного складника успішного вирішення професійно-функціональних завдань;

– між розробленими в науково-методичній літературі методиками формування в школярів музично-творчих навичок і недостатньою увагою до системної екстраполяції інноваційних педагогічних та інформаційно-комунікативних технологій в процес навчання музики учнів нової генерації.

Актуальність означеного питання, його недостатня науково-теоретична й методична розробленість, а також виявлені суперечності обумовили обрання теми дисертаційної роботи *«Формування творчої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах функціонально-системного підходу»*.

Зв’язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження входить до тематичного плану науково-дослідних робіт Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» є складником наукової теми кафедри музичного мистецтва і хореографії факультету музичної та хореографічної освіти «Теорія і методика підготовки майбутніх фахівців мистецького та мистецько-педагогічного профілю в контексті соціокультурної парадигми (реєстраційний номер 0120U002017).

Тему дисертаційного дослідження затверджено на засіданні вченої ради Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського від 24.12.2021 р., протокол №7.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці методики формування в майбутніх учителів музичного мистецтва творчої компетентності на засадах функціонально-системного підходу.

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

1. Дослідити трактування понять «творчість», «компетентність», «творча компетентність» в науковому дискурсі та визначити сутність і специфіку ключового поняття дослідження «творча компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва».
2. Визначити структуру творчої компетентності вчителів музичного мистецтва та особливості її прояву в процесі залучення до музичного мистецтва сучасних школярів.
3. Обґрунтувати методологічні засади й методику формування в майбутніх бакалаврів музичного мистецтва творчої компетентності на засадах функціонально-системного підходу.
4. Розробити діагностичний апарат для виявлення рівнів сформованості творчої компетентності в майбутніх учителів музичного мистецтва.
5. Експериментально перевірити ефективність методики формування в здобувачів творчої компетентності на засадах функціонально-системного підходу.

Об'єкт дослідження – підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до фахово-творчої діяльності.

Предмет дослідження – методика формування в майбутніх учителів музичного мистецтва творчої компетентності на засадах функціонально-системного підходу.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять філософські праці, в яких розкривається природа музичного мистецтва як особливої форми художньо-пізнавальної й творчої діяльності та індивідуалізовано-творчого самовираження й самореалізації особистості; концептуальні засади теорії діяльності, фізіології, музичної психології, вікової педагогіки й методології музичної освіти, дослідження в галузі функціонально-системної організації освітнього процесу й здобутків педагогічної інноватики, на яких ґрунтується дослідження проблеми формування творчої компетентності студентів (Т. Андрущенко, Г. Ніколаї, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Реброва, О. Рудницька та ін.), дослідження в галузі педагогіки й психології (І. Бех, Г. Балл, І. Зязюн, Н. Кічук, Я. Лисенко, Т. Потапчук), методики формування компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, що реалізується у просвітницькому, виконавському, досвідно-методичному різновидах фахової діяльності (Ван Цзисюань, О. Горбенко, Н. Гузій, М. Даценко, Ден Дівень, М. Михаськова, Є. Проворова, О. Тадеуш, В. Яценкота ін.); праці, присвячені досвіду використання інноваційних методик, зокрема – застосування ІКТ в процесі навчання й педагогічної практики майбутніх учителів музичного мистецтва (І. Каньковський, І. Барановська, О. Красовська, Л. Ліхіцька, В. Міщанчук, В. Мельниченко, Н. Мозгальова та ін.); праці зарубіжних авторів з досліджуваної проблеми (W. Bauer, M. Biasutti, E. Concina, S. Chatelain, K. Varman, C. Lage-Gómez, M. Moor, D. Kokotsaki, D. Newton та ін.).

Методи дослідження:

теоретичні – аналіз та узагальнення методологічних і теоретичних концепцій з методики формування творчої компетентності, обґрунтування наукових підходів, методичних принципів і педагогічних умов формування в здобувачів творчої компетентності, компонентів, критеріїв і показників оцінювання рівнів сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва досліджуваного феномену прогнозування й моделювання – для розроблення

моделі та обґрунтування експериментальної методики формування творчої компетентності на засадах функціонально-системного підходу.

– *емпіричні* – бесіда, включене спостереження, анкетування, тестування, узагальнення оцінок незалежних експертів і даних самозвіту учасників формувального експерименту, рольові й ділові ігри, тренінги на удосконалення особистісно-творчих властивостей здобувачів та здатності до впровадження набутих навичок і вмінь у процесі педагогічної діяльності; педагогічний *експеримент* – для впровадження авторської методики формування творчої компетентності на засадах функціонально-системного підходу та вияву міри її ефективності;

– *статистичні* методи – для обробки отриманих у процесі формувального експерименту результатів щодо формування в майбутніх учителів музичного мистецтва творчої компетентності на засадах функціонально-системного підходу й перевірки статистичної вартісності отриманих результатів.

Наукова новизна полягає у тому, що *вперше*: запропоновано розв’язання проблеми формування в майбутніх учителів музичного мистецтва творчої компетентності на засадах функціонально-системного підходу; визначено сутність і структуру досліджуваного феномену в єдності особистісно-мотиваційного, когнітивно-творчого, методико-гностичного, творчо-результативного компонентів; обґрунтовано наукове забезпечення цього процесу з урахуванням провідних настанов наукових підходів – функціонально-системного, компетентнісного, особистісно-спрямованого, інтеграційного, технологічного, інноваційного; визначено методичні принципи: системно-скоординованого залучення здобувачів до різних видів самостійної роботи з урахуванням багатовекторності творчої діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва; практиологічної спрямованості міждисциплінарного узгодження творчих завдань; принцип налагодження педагогічної взаємодії як джерела творчого натхнення й пошуково-творчої активності на засадах

фасилітативної підтримки реалізації творчих потенцій здобувачів; міждисциплінарної координації задля формування узагальнених мистецьких знань, музично-виконавських і творчих навичок; спонукання до інноваційно-інформативного й продуктивно-творчого самовдосконалення; впровадження комплексу ІКТ і спеціалізованих музичних програм з метою збагачення творчих можливостей майбутніх учителів музичного мистецтва; взаємодоповнення завдань алгоритмовано-технологічного та інтуїтивно-спонтанного спрямування; обґрунтовано педагогічні умови формування творчої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах функціонально-системного підходу, а саме – створення інноваційного освітнього середовища, сприятливого для оволодіння майбутніми вчителями музичного мистецтва здатності творчо вирішувати комплекс функціональних завдань; спонукання до активного й постійного удосконалення своєї музично- й педагогічно-творчої діяльності; забезпечення індивідуального вектору екстраполяції засвоєних творчих умінь у процес навчально-апробаційної та педагогічної практики.

Уточнено методику підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування в школярів навичок ритмової й вокальної імпровізації.

Подальшого розвитку набула методика формування в майбутніх учителів музичного мистецтва здатності до компетентної багатфункціональної творчої діяльності в процесі залучення до музичного мистецтва сучасних школярів.

Практичне значення результатів дослідження полягає в розробленні діагностичної методики виявлення рівнів сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва творчої компетентності, використанні розроблених методів і технологій формування досліджуваного феномену на засадах функціонально-системного підходу в музично-педагогічних закладах різного освітнього рівня, в системі підвищення кваліфікації та професійного самовдосконалення.

Окремі методи і технології можуть застосуватися в позакласній і позашкільній роботі учителів музичного мистецтва.

Матеріали дослідження **впроваджено в освітній процес** Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського (акт про впровадження від 27.12.2024, №3129/24).

Апробація результатів дослідження. Основні положення і результати дослідження дисертації обговорено на шести Міжнародних науково-практичних конференціях: «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства (м. Одеса, Україна, 2021, 2022, 2023, 2024 р.р.); «Мистецька освіта: традиції, сучасність, перспективи» (м. Кривий ріг, 12 травня 2023 р.), «Topical aspects of modern scientific research» (Токіо, Японія, 18-20.04.2024 р.) і на Всеукраїнській науково-практичній конференції: «Актуальні проблеми мистецької підготовки майбутнього вчителя» (ІХ школа методичного досвіду) (м. Вінниця, Україна, 22-23 листопада 2022 р.).

Основні положення та висновки дослідження обговорено на щорічних звітних наукових конференціях аспірантів і науковців факультету музичної та хореографічної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (2022-2024 р.р.).

Публікації. Основні результати дисертації висвітлено у 12 публікаціях, з яких 3 статті надруковано в наукових фахових виданнях України (1 з них у співавторстві) та 9 апробаційного характеру з яких 4 у співавторстві, видані українською і китайською мовами.

Особистий внесок здобувача у працях, написаних у співавторстві, полягає в обґрунтуванні специфіки формування виконавсько-творчих умінь у галузі вокального мистецтва (1), обґрунтуванні типових вокально-орфоепічних проблем і методів їх подолання в процесі вивчення творів німецьких композиторів (8), в характеристиці інноваційних засобів музичної освіти в сучасному Китаї (10), у аналізі особливостей впровадження системного підходу в процесі формування вокальних навичок (11), характеристиці психологічних засад забезпечення успішності музично-творчих процесів (12).

Структура та обсяг дисертації. Дисертаційна робота складається із загальної анотації, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (298 найменувань, із них 60 – іноземними мовами) та 9 додатків на 22-х сторінках. Робота містить 9 таблиць, 11 рисунків, що обіймають 6 сторінок основного тексту. Загальний обсяг роботи – 254 сторінки, з яких основного тексту – 171 сторінка.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

1.1. Сутність понять творчість, компетентність, «творча компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва»

Проблема творчості хвилювала багатьох учених різних історичних періодів, народів і країн. Відомо, що питанням творчого розвитку суттєву увагу приділили мислителі Стародавньої Греції, в працях яких закладене підґрунтя європейського розуміння сутності прояву даного артефакту на засадах різних філософських позицій. Зазначимо, що для нас особливо цінним є те, що в античній філософії питання творчості розглядалися переважно в контексті мистецтва, натхнення, пізнання природи людського мислення і уявлення.

Серед мислителів, які приділили увагу цьому феномену, особливе місце належить ідеалістичним уявленням Піфагора та його послідовників, піфагорійців, які вважали, що творчість підпорядковується математичним закономірностям. Саме прояв цих закономірностей в музиці й мистецтві розглядався ними як основа творчого процесу, породженого стремлінням досягти гармонії. Так, Плотін, представник неоплатонізму, вважав, що справжня творчість можлива лише тоді, коли людина віддаляється від матеріального світу і спрямовує свою діяльність до духовного самопізнання й сходження людської душі до вищого божественного начала (Матвієнко, 2004).

Геракліт стверджував, що творча діяльність – це результат пізнання законів світу та гармонії протилежностей і вбачав у творчості прояв космічного Логосу – вічного руху та змін. Демокріт розглядав творчість як результат взаємодії атомів у людському мозку, а також звертав увагу на роль натхнення,

вважаючи, що великі митці й поети отримують свої ідеї завдяки особливому стану душі (Шамо, 2015).

Велику увагу творчості в мистецькій галузі приділяли Платон і Аристотель. Так, Платон у своїх діалогах, зокрема в «Іоні», «Державі», «Федрі», розглядав творчість як процес, що має божественне походження. Він вважав, що митці, поети та музиканти творять не завдяки раціональному розуму, а під впливом натхнення, яке дають їм боги або музи. Водночас він критикував мистецтво як наслідування (міметичну діяльність), що є лише тінню істинного світу ідей (там само).

Аристотель, на відміну від Платона, підходив до творчості більш раціонально. У своїй знаменитій праці «Поетика» він визначав мистецтво як наслідування (μίμησις), але наголошував, що художнє відображення дійсності не просто копіює її, а творить нову реальність. Він розглядав творчість як процес, що базується на розумі, майстерності (τέχνη) і досвіді (Античні поетики, 2007).

Цікавими для нас є й погляди римського поета Горація, який в своєму трактаті «Послання до Пізонів», відомому як «Ars Poetica», наголошував, що творчість потребує як натхнення, так і наполегливої праці й підкреслював важливість балансу між природним талантом і належною мистецькою освітою (там само).

Для усвідомлення сутності педагогічного спілкування як своєрідної творчої дії, доцільним є звернення до поглядів Цицерона, який розглядав творчість у контексті риторики та ораторського мистецтва, підкреслюючи, що справжня майстерність оратора полягає в здатності впливати на слухачів через мистецьке, тобто творче використання слова.

Отже, античні мислителі заклали основу розуміння творчості як явища, що поєднує божественне натхнення, інтелектуальну діяльність, наслідування природи та майстерність. Їхні ідеї вплинули на подальший розвиток філософії, естетики та мистецтвознавства й становлення різних підходів до трактування

сутності й природи цього артефакту, в різні культуро-історичні періоди, відповідно пануючим в них світоглядним уявленням.

Так, у Середньовіччі панівну роль відіграла Геоцентрична ідея, сутність якої полягає в тому, що творчість – це дар Бога, а людина є лише знаряддям у його руках, яка наслідує Божественний задум. Відтак, цілком природним в працях мислителів християнства, богословів і філософів, зокрема – Аврелія Августина, Фоми Аквінського, Боеція та інших, творчість визнавалася віддзеркаленням Божественної мудрості. Звідси витікає й ставлення до питань анонімності творчості, а також прояв певного догматизму і тяжіння до канонічності мистецтва (зокрема – й музичного), тобто слідування суворим релігійним канонам і завданню морального виховання людей відповідно до християнських норм (Бринь, 2005).

Цінним здобутком того часу філософи вважають розмежування Фомою Аквінським природного і надприродного знання, а також ствердження того, що природне знання доступне через розум, а надприродне — через одкровення, що відкриває шлях до розуміння специфіки художньої творчості й єдності матеріального й духовного у мистецьких артефактах (наводиться за Ross, 2003).

Інше, антропоцентричне розуміння творчості, склалося в період Відродження (XIV–XVI ст.). Відповідно панівним уявленням того часу, людина почала розглядатися як творець власної долі, здатна на самостійне творче осмислення світу. Відтак, і діяльність митця, на відміну від середньовічної анонімності, цінується як вираження індивідуальності й унікальності його внеску в мистецтво. Так, належна пошана надається живопису й скульптурі Мікеланджело, Рафаеля, Леонардо да Вінчі, творчості композиторів-поліфоністів: Гійом Дюфе, Окегема, Якоба Обрехта, Жоскен Дебре та ін., засновникам оперного жанру — поета Оттавіо Рінуччі, співаків і композиторів — Вінченцо Галілея, Якоба Пері, Клаудіо Монтеверді та ін., а також мистецько-теоретичним трактатам Пікоделла Мірандоли, Джорджо Вазарі й працям видатних педагогів-вокалістів – Джуліо Каччіні, автора книги «Le nuove

musiche», Лодовіко Дзагоні «Prattica di musica» та ін. (Reese, 1954). Отже, в цей період стверджувалися художні ідеї, пов'язані із відображенням багатогранності людської натури, її чуттєвого світу й розумових здібностей; типовим стає і дослідження законів природи шляхом звернення до експерименту та його наукового осмислення (Герасимова-Персидська, 2001, 2006).

Узагальнюючи, зазначимо, що в Середньовіччі творчість була підпорядкована релігійним канонам, а в епоху Відродження вона стала самостійним засобом пізнання світу та вираження людської індивідуальності.

Суттєвим внеском у розуміння специфіки й сутності творчості стали погляди мислителів епохи Просвітництва. Серед найбільш відомих дослідників цього феномену – Гегель, який розглядав творчість як процес саморозвитку духу, який відрізняється високим рівнем прояву в мистецтві, набуваючи естетичного вираження і «відірваності» від реальної предметності (Філософський словник, 1986).

І. Кант особливу увагу у творчому процесі приділяв ролі уяви, наголошуючи на тому, що творчість – це взаємодія розуму та почуттів, що знайшло подальший розвиток в теорії художнього мислення та визначенні його специфіки, яка проявляється в єдності інтелектуального й спонтанного та раціонального, структурованого (там саме).

Роль інтуїції й підсвідомого інтуїтивного активно досліджувалася в межах психоаналітичної теорії З. Фрейда, який пояснював творчість як результат сублимації несвідомих потягів, почуттів та їх переживання у формі мистецьких проявів. Це положення знайшло продовження у працях К. Юнга, який також вважав, що творчість пов'язана не тільки з індивідуальним і не завжди усвідомленим досвідом емоційних переживань, а і з архетипами колективного несвідомого і тому відіграє важливу роль у творчій самореалізації людини (Філософський словник, 1986).

В іншому ключі питання творчої діяльності розглядаються в межах гештальтпсихології. Так, зокрема, М. Вертгеймер, одним із засновників даного

напрямую наукових пошуків, пояснював творчість через вияв принципів і закономірностей сприйняття цілісних образів (Скрипченко, Лисянська, 2000).

Представниками гуманістичної психології, зокрема – А. Маслоу (1987), К. Роджерсом, Маркусом (2020) та ін., феномен творчості визнається як один із вищих рівнів самореалізації людини. Відповідно цим уявленням, акцент дослідницької (а також педагогічної) уваги має зміщуватися з кінцевого результату творчої діяльності на сам процес творчості та його позитивну динаміку прояву в особистісному розвитку (там саме).

Приваблює також те, що Абрахам Маслоу включає творчість у розроблену ним ієрархію людських потреб, характеризуючи її як найвищий рівень реалізації творчого потенціалу й самореалізації особистості. Важливим для нас є також ствердження науковця щодо того, що потяг до творчості є вродженою характеристикою кожної людини, хоча її розвиток значною мірою залежить від соціального середовища, в якому вона формується як особистість. Отже, це підкреслює значущість і відповідальність діячів освітньої системи, які мають спрямовувати свої зусилля не на засвоєння суб'єктами навчання сукупності знань і дотримання певних стандартів і норм, а на сприяння вільному самовираженню, розвитку творчих здібностей і прояву індивідуальних творчих потенцій (Маслоу, 1987).

Цілком слушними видаються і теорії, провідною ідеєю яких є твердження, що творчість – це не особливий дар, а природна властивість людини і невід'ємний елемент її існування. Однак науковці також підкреслюють, що творчий розвиток не відбувається автоматично, а потребує необхідних соціальних і педагогічних умов, підтримки розвитку творчого мислення, а також надання необхідних ресурсів для реалізації інноваційних ідей, стимулювання та організацію процесу розвитку творчої особистості (Коновальчук, 2017; Сисоєва, 2006).

Конкретизацію цих положень знаходимо у працях видатного вченого й практика В. Сухомлинського, який акцентував, що творчість – це не просто сума

знань, а особлива спрямованість інтелекту, специфічний взаємозв'язок між інтелектуальним життям особистості та проявом її сил в активній діяльності. Тим самим науковець підкреслював, що необхідним аспектом для розвитку творчої особистості є формування мотивації до творчості, а також оволодіння методами творчої діяльності й самовдосконалення власного творчого потенціалу (Сухомлинський,).

Цінними для музичної педагогіки є й дослідження Ж. Піаже, який розглядав питання творчих проявів у дітей різного віку в контексті їхнього когнітивного розвитку й підкреслював роль інтелекту як здатність адаптуватися до нових ситуацій завдяки прояву винахідливості, який одним із перших розглядав творчість у межах психології інтелекту й запровадив поняття дивергентного мислення, тобто здатності знаходити кілька варіантів вирішення проблеми (Карпенко, 2016).

Творчість є актуальною темою досліджень і сьогодні, зокрема в контексті когнітивних наук, нейропсихології та штучного інтелекту. Отже, розглянемо, як феномен творчості інтерпретується в сьогоденні. У загальному сенсі, в довідковій літературі творчість визначається як «діяльність людини, спрямована на створення якісно нових, невідомих раніше духовних або матеріальних цінностей у різноманітних сферах прояву» – в сфері мистецтва, науки, інженерно-технологічного винахідництва, в галузі управління тощо (Вікова та педагогічна психологія, 2001).

На філософському рівні поняття «творчість» розглядається як духовно-практична діяльність, результатом якої стає створення унікальних, оригінальних і неповторних культурних та соціально значущих цінностей. Форми прояву творчості передбачають встановлення нових фактів, відкриття невідомих раніше властивостей і закономірностей, а також розробку нових методів дослідження і трансформації навколишнього світу. Виходячи з цього визначення, науковці стверджують, що особистість, реалізуючи свої творчі здібності, активно змінює та перетворює реальність.

У психолого-педагогічній літературі поняття «творчість» розглядається як процес генерації нових та оригінальних ідей, прийняття рішень або розробки нових підходів до вирішення проблемних ситуацій. Творчість у цьому контексті часто асоціюється з потенціалом особистості, який може бути розвинений за допомогою відповідних стимулів, навчання й набуття практично-творчого досвіду. Важливими характеристиками творчого процесу визнаються спонтанність, незалежність мислення, розвинена уява та здатність аналізувати проблеми й знаходити способи їх вирішення з нестандартної позиції.

Згідно з дефініцією, поданою в педагогічному словнику, термін «творчість» (англ. – *creativity*) означає рівень творчої обдарованості, здатність до нестандартного мислення і продукування нових ідей. Також підкреслюється, що творчість є стійкою характеристикою особистості, яка проявляється в різних формах діяльності (The Stanford Encyclopedia).

Отже, основні поняття, пов'язані з проявом творчості, включають декілька ключових аспектів, а саме:

- творчість є одним із проявів людської активності, що виходить за межі простого відтворення наявних знань і навичок і розглядається як вид діяльності людини, у процесі якої вона створює нові предмети, якості, схеми поведінки, моделі спілкування, образи та знання;
- творчі процеси стосуються не лише створення матеріальних або інтелектуальних продуктів, а й особистісних змін, удосконалення власних можливостей і особливостей сприйняття світу суб'єктом творчої діяльності;
- більшість психічних процесів можна вважати творчими, за винятком суто автоматизованих дій, які мають виконуватися без варіювання й активної участі свідомості, однак їх якість залежить від міри пізнавально-пошукової й самовдосконалювальної активності особистості;

- творчість є вираженням потреби в самореалізації, прагненням до розкриття власних здібностей і використання всіх доступних можливостей для особистісного зростання та розвитку;
- творчі задатки властиві кожній людині, але їх успішне перетворення в здібності й результативну творчу діяльність реалізується за умов їх цілеспрямованого розвитку, забезпеченого належним, насамперед – педагогічним середовищем і власною активністю особистості.

Набуття здатності до творчої діяльності в загальному сенсі пов'язують із процесом створення нового, що ґрунтується на вмінні критично й оригінально мислити, креативності, активній діяльності уяви й фантазії тощо. Головними характеристиками творчості вважають прояв новизни, самостійність, нестандартність підходів, а також здатність особистості генерувати ідеї та втілювати їх у життя.

Для нас важливо визначити, в чому полягає особливість прояву творчості в художніх видах діяльності, зокрема – в галузі музичного мистецтва. У вирішенні цього питання ми звернулися до праць болгарського науковця А. Лілова та українських вчених, у яких переконливо доведено, що своєрідність художнього мислення й творчості полягають у нерозривній єдності сенсорно-почуттєвої (перцептивної), інтуїтивно-емоційної, інтелектуально-структурованої обробки сприйнятої художньої інформації (Лілов, 1979; Шип, 1998).

Розглядаючи дослідження сучасних науковців, звернем увагу насамперед на розмежування видів творчості за способом і сутнісною формою прояву інноваційної активності, а саме – її наукового, художнього й діяльнісно-практичного різновидів.

Художнє мислення і пізнання науковці відносять до духовно-практичного типу, що дозволяє акцентувати на їх універсальності. Так, художнє мислення, характеризується злиттям почуттєво-сенсорного, інтуїтивно-емоційного й узагальнено-інтелектуального способів відображення дійсності, які реалізуються у художньому образі. Отже, відмінність художнього пізнання від

наукового і практичного мислення полягає в тому, що в ньому зберігаються всі форми пізнання, об'єктивуючись у художньо-образній, структурованій формі.

Важливою особливістю художніх видів діяльності є те, що мистецько-чуттєві враження й уявлення, подібно до інших вищих форм інтелектуальної діяльності, є системними і набувають узагальненого характеру, відображаючи уявлення мистця щодо сутнісних явищ дійсності, тим самим одночасно втілюючи і особливості його творчої індивідуальності. Отже, згідно з визначенням Е. Печерської, художнє мислення являє собою досить складний процес емоційно-інтелектуального характеру, спрямований у бік пізнання й оцінки мистецьких творів, якому властиві синтетичний характер, емоційно-експресивні та аналітичні елементи (Печерська, 2013, с. 2).

Аналізуючи специфіку творчої природи музичного мистецтва, ми розглянемо її за такими ознаками, як просторовий й континуальний способи існування й сприйняття творчої продукції, що дозволить з найбільшою повнотою окреслити властиві музичному мистецтву особливості в їх значенні для вирішення завдань нашого дослідження.

Відомо, що серед видів діяльності мистецтва відзначають насамперед часові й просторові. До «просторових» видів мистецтва відносять живопис, скульптуру, архітектуру, до континуальних, попри суттєву різницю у формі їх матеріальної об'єктивації – літературу, драму, музику, хореографію тощо.

Ці особливості визначають і специфіку їх сприйняття, можливість і якість якої обумовлюється оволодінням його мови. Для музичного мистецтва – це здатність до диференціювання різних властивостей звукового потоку, який сприймається в єдності із емоційним реагуванням на особливості його розгортання та усвідомленням логіки цього процесу. От же, в своєму розвинутому виді це передбачає розвиненість музично слухових, інтелектуальних здібностей в їх синкретичній єдності із емоційно-інтуїтивним реагуванням на музичне явище. Звідси витікає безумовна потреба у цілеспрямованому розвитку й удосконаленні ладового, метроритмового,

тембрового, гармонічного почуттів, які обумовлюють, зокрема, і здатність до повноцінного сприйняття різноманіття художніх емоцій та їх динамічних змін в комплексному звучанні твору.

Характерною особливістю музичного мистецтва є те, що сприйняття музичного твору потребує його актуалізації, «оживлення», тим самим породжуючи необхідність у діяльності виконавців, які відтворюють, відповідно своєму власному розумінню, сенс художнього задуму автора для інших, зокрема – не в останню чергу до тих, які не володіють професійними навичками озвучення нотного тексту і здатні тільки до його сприйняття в реальному аудіально-часовому вимірі. Отже, особливості існування мистецтва в тих його різновидах, які розгортаються у процесуально-часовому вимірі, зокрема і в галузі музичного мистецтва, полягають у необхідності діяльності виконавця як посередника, завдання якого полягає в донесенні художнього задуму автора до його реципієнтів.

Крім того, варто уточнити, що існують різні види виконавської діяльності, а саме – індивідуальні, «сольні», в яких творчою особистістю реалізуються виключно власні уявлення й міркування, а також «колективні» види мистецької діяльності, актуалізація яких потребує додаткової «творчої ланки». Це, наприклад, діяльність керівника колективного творчого процесу, яким виступає, зокрема, диригент хору, оркестру, режисер драматичного або оперного спектаклю, постановник танцю в хореографії тощо. Отже, у цих видах інтерпретаційно-творчої діяльності виникає проблема досягнення суголосності прояву декількох (а інколи – й багатьох) творчих уявлень, що потребує від головного суб'єкта – керівника колективу, – міцної виконавсько-творчої волі, яка обумовлює досягнення художньо-сугестивної впливовості виконавського процесу.

Так, наприклад, в оперному спектаклі центральна функція інтерпретатора й організатора належать безперечно режисеру, але до числа виконавців, дії яких мають відповідати особливостям його творчого концепту, належать диригент

оркестру, який інтерпретує партитуру і керує симфонічним оркестром, співаки, кожен із яких є творчою індивідуальністю, яка відбивається на певних рисах художнього образу їх героїв тощо. Відтак, аналізуючи різновиди творчих проявів у музичній галузі, зазначимо, що в багатьох випадках існує проблема досягнення суголосності між учасниками виконавського процесу, які наділені різними повноваженням у втіленні власного уявлення щодо художнього сенсу твору, відповідно своїй творчій індивідуальності, а також проблема досягнення «художнього взаєморозуміння» між керівником і безпосередніми виконавцями.

Наведемо на Рис. 1.1. схему основних векторів досягнення здобувачами творчого рівня активності в головних видах музично-фахової діяльності, яких мають досягати в процесі опановування ними викладачі (а також в майбутньому і їхні вихованці), тобто – у сприйнятті, виконавстві й створенні музичної продукції.



Рис. 1.2. Основні вектори і міра прояву творчого рівня оволодіння типовими для вчителя музичного мистецтва видами фахової діяльності

Їх реалізація представлена з урахуванням можливостей методико-практичної реалізації набутих навчальних знань і вмінь, ранжованих відповідно

мірі зростання самостійної й творчої компоненти в набутті професіоналізму й музично-педагогічної майстерності у відповідних різновидах діяльності.

Розглянемо ці аспекти прояву творчих можливостей відповідно представленим вище різновидам діяльності.

Досягнення творчого рівня сприйняття музичного мистецтва ми пов'язуємо із здатністю особистості до активного «вслухування», тобто «спів-виконання» та емоційно-адекватного переживання художньо-образного змісту твору, характер і глибина яких посилюються завдяки набутому мистецькому досвіду, виникненню художньо-асоціативних уявлень, здатності до аналізу й рефлексивно-оцінного ставлення до отриманих вражень та їх інтерпретації.

На нашу думку, найвищий рівень прояву сприйняття як діяльності творчого характеру проявляється в здатності до вербальної інтерпретації творів, яке формується в результаті досягнення єдності неясних, інтуїтивно пережитих під час сприйняття твору, емоцій і почуттів із теоретично усвідомленими спостереженнями, на засадах чого уможлиблюється творчо-методична й педагогічно-інтерпретаційна діяльність майбутніх учителів музичного мистецтва.

Тому ми цілком згодні із точкою зору О. Щербініної, яка зазначає, що у процесі викладання музичного мистецтва вчитель має, завдяки своїм творчим можливостям, розкривати для своїх учнів причинно-наслідкові зв'язки художніх явищ, процесів, подій, висвітлювати новітні досягнення у галузі музичного мистецтва, встановлювати зв'язки з іншими явищами культури та науки (Щербініна, 2014, с. 88), тим самим формувати в них здатність до повноцінного сприйняття художньо-образного змісту музичних феноменів.

Набуття *виконавсько-творчих умінь* охоплює здатність до розроблення виконавсько-інтерпретаційної моделі засвоюваного твору, а також вироблення індивідуалізованого плану роботи над ним, винахід у пошуково-варіативній апробації вдалих методів опанування нотним текстом і засобами утілення його художньо-образного змісту.

Необхідність врахування творчої сутності музичного виконавства і забезпечення відповідного змісту й методів формування виконавських умінь у процесі здобуття освіти майбутніми бакалаврами музичного мистецтва визначений у Державних стандартах, Освітньо-професійних програмах (ОПП), які розробляються в закладах вищої мистецької освіти, у фундаментальних працях і статтях, присвячених проблемам виконавства.

Надання творчого характеру цьому процесу передбачає стимулювання виконавця-початківця до самостійного мислення й поглибленого вивчення не тільки тексту твору, а й осягнення історико-культурного фону його виникнення, особливостей творчого стилю композитора, прагнення трактувати твір як спосіб персоніфікації останнього у власному виконанні (Ло Чао, 2017).

Відтак, важливо ставити перед студентами завданнях художньо-виконавського роду та концентрувати увагу на тому, що технічні навички – це спосіб їх вирішення, що сприятиме, зокрема, збереженню атмосфери натхнення під час вивчення творів під керівництвом викладача та досягненню творчого стану в самостійній роботі.

Звернемо увагу також на те, що виконання творів відбувається на засадах здатності до апперцептивного уявлення звучання нотного тексту твору, що передбачає належний розвиток музичних здібностей і освіченості виконавця, активізацію музичної пам'яті та здатність до оперування внутрішніми музично-слуховими образами, а звідси – і до розвитку музично-інтелектуальних здібностей.

Крім того, у цьому процесі неминуче виникає необхідність у трактуванні характеру твору, його розвитку, у виборі засовів виконавської виразності, що потребує прояву творчого уявлення й музично-мисленнєвої активності. Однак досягнення належної якості й адекватності в його інтерпретації в повній мірі залежить як від освіченості, так і від міри ініціативності майбутніх спеціалістів, тому так важливо, щоб у процесі навчання здобувач постійно виконував завдання на самостійний аналіз та інтерпретацію свого репертуару, обговорював

свої міркування у творчому діалозі із викладачем, осмислював відмінності виконання даного твору музикантами різного рівня підготованості й обдарованості тощо.

Звернемо увагу також на важливість оволодіння майбутніх бакалаврів творчими формами музикування, які становлять сутність продуктивної виконавської діяльності й включають такі здатність до варіювання й аранжування існуючих музичних феноменів; імпровізацію в її регламентованому й вільному різновидах; створення власних музичних прикладів методико-формульованого призначення. Важливість розроблення відповідної методики навчання майбутніх учителів музичного мистецтва визначають такі науковці, як М. Михаськова та І. Каленик (2021), Н. Кьон (2018), Пен Юй (2019) та ін., пропонуючи окремі методи й форми формування продуктивно-творчих навичок у майбутніх учителів.

Отже, опанування музично-виконавських умінь здобувачами вищої освіти має здійснюватися в єдності з активізацією їхніх художньо-творчих та інтелектуальних потенцій і тим самим сприяти формуванню творчої компетентності на шляху досягнення педагогічного професіоналізму.

Не менш важливо передбачати в підготовці випускника вищого музично-педагогічного закладу надання творчого характеру його методико-практичній діяльності, яка реалізується в різноманітних формах, зокрема:

- у дослідженні окремих питань методики викладання уроків музичного мистецтва з обґрунтуваннями власних ідей і пропозицій;
- розробленні навчально-методичних матеріалів з елементами інноваційності;
- здатності творчо застосувати відомі й власні методи й адаптувати їх до реальних педагогічних ситуацій.

Це дає підстави визначити прояв творчої сутності в галузі мистецько-методичній діяльності як процес генерації нових мистецько-педагогічних феноменів, що реалізуються у процесі висування інноваційних методичних ідей,

методів і технологій вирішення педагогічних завдань, а звідси – і пов'язувати його із набуттям компетентності в процесі опанування формами й методами педагогічно-творчої діяльності й набуття творчої компетентності.

Так, С. Сисоєва у своїх працях підкреслює, що педагогічна творчість учителя «найбільш адекватно відповідає меті – творчому розвитку учнів» (Сисоєва, 2006, с.12). Саме тому, як зазначає вчена, важливого значення набуває фундаментальна професійно-педагогічна підготовка, набуття психологічної й фахової компетентності, методологічної, теоретичної й методично обґрунтованої підготовки вчителя до педагогічної творчості (там саме, с.12).

Особливість творчого процесу вчена вбачає в тому, що його результатом є не тільки створення якісного нового, а й зміна в сутності самого творця: тим самим, за висловом наковці, «сам предмет творчості сприяє подальшому творчому розвитку людини. Отже, педагогічна творчість веде до професійної і особистісної самореалізації вчителя» (там саме, с.14.).

Звернемо увагу також на те, що досягнення творчих результатів потребує наявності в майбутніх спеціалістів набуття відповідних особистісних рис. Так, Л. Сбітнева, характеризуючи завдання, які стосуються підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до фахової діяльності, наполягає на тому, що професійного успіху досягають не тільки і не стільки висококваліфіковані фахівці, скільки «яскраві професіонали-особистості, які здатні до індивідуально-неповторного самовираження, самостійного своєрідного осмислення і вирішення професійно-педагогічних проблем», що потребує надання належної уваги питанням їх особистісного розвитку та індивідуально-творчого самовираження (Сбітнева, 2021, с. 195).

Найвищим проявом здатності до методичної творчості вважаємо розроблення авторської методики, якими є, наприклад, методика О. Піличяускаса, спрямована на формування у виконавців здатності до свідомого й особистісного інтонування сенсу музичного твору, методика

К. Пігрова, побудована на засадах формування в співаків хору здатності до тонкої й свідомої самокорекції інтонування та ін.

Отже, узагальнення даних щодо досягнення творчого рівня оволодіння видами діяльності, необхідними вчителю музичного мистецтва, дозволяє визначити їх професійно-функціональну обумовленість, що реалізуватися у процесі здійснення музично-просвітницької, виконавсько-формувальної й музично-освітньої діяльності.

Відзначимо, що аналіз досліджень у цій галузі та результати власних спостережень свідчать про недостатню ефективність реалізації цих завдань у шкільній практиці, що не відповідає сучасним очікуванням суспільства. Це зумовлює потребу наукового обґрунтування та впровадження інноваційних методик і технологій, які сприятимуть удосконаленню підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до виконання їхніх творчо-фахових функцій у всіх видах і проявах.

Крім того, науковці відзначають, що на шляху формування творчих навичок у майбутніх фахівців нерідко виникають перешкоди особистісного характеру. Серед головних проблем дослідники виділяють низьку внутрішню мотивацію, схильність до конформізму й пасивність мислення, недостатньо розвинені спеціальні музичні здібності, усвідомлення чого нерідко викликає психологічні бар'єри, заважаючи подолати існуючі недоліки й досягати успіху в удосконаленні своєї творчої діяльності. Ці фактори істотно уповільнюють розкриття творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва, тому їх нівелюванню потрібно приділяти значну увагу (Зайва, 2024). Означене дозволяє акцентувати увагу на здійсненні цілеспрямованого виховного й розвивального впливу на формування в здобувачів особистісних властивостей, важливих як для успішної навчально-творчої діяльності, так і для врахування необхідності вирішення аналогічних проблем у процесі майбутньої фахової діяльності.

Тим самим формування методико-практичної компетентності в майбутніх учителів музичного мистецтва сприятиме набуттю загальної творчої компетентності.

Зважаючи на недостатню вивченість і багатомірність поняття «творча компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва», з'ясуємо також сутність і змістові характеристики досліджуваного феномену.

Аналіз визначення сутності категорії «компетентність», наведений в довідковій літературі, свідчить, що його етимологія висходить до лат. «Professio», що означає офіційне заняття та *competo* (відповідати, підходити) і трактується як інтегральна характеристика ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань і умінь, достатніх для досягнення поставленої мети у певному виді діяльності (Енциклопедії професійної освіти, с.383).

Отже, на найбільш узагальненому рівні феномен компетентності визначається в науковій літературі як цілісне, інтегральне особистісне утворення, в якому поєднуються система ціннісних орієнтацій і набутих знань, умінь і навичок, оволодіння якими забезпечує здатність людини адаптуватися до особливостей сучасного соціокультурного середовища й успішно вирішувати різноманітні завдання на основі набутого освітнього та життєвого досвіду в різних сферах діяльності.

Конкретизація цього поняття стосовно певного виду діяльності визначається як професійна компетентність, що передбачає наявність усвідомлених мотивів до її опанування, відповідність особистісних якостей, яких потребує певна професія, набуття необхідних знань, умінь і здатності до їх ефективного застосування в практичній діяльності, спрямованій на задоволення зростаючих потреб суспільства (Княжева, 2022).

Відповідним чином, як зазначає Л. Пастушенко в своїй статті «Професійна компетентність майбутнього вчителя музики як чинник якості вищої мистецької освіти», термін «професійна компетентність вчителя» використовується

дослідниками як «ключове поняття, що визначає інтегративну якість особистості, підсумовуючі знання, уміння і навички, набуті в процесі навчання, а також готовність до професійної діяльності (Пастушенко, 2013).

Звернення до праць авторитетних науковців засвідчує, що педагогічна діяльність є творчою за своєю сутністю (І. Зязюн, 2005; Потапчук, 2023; Сисоєва, 2006). На думку колективу дослідників – І. Ратинської, Л. Соляр і П. Яловського, професійна компетентність учителя музичного мистецтва є багатокомпонентним утворенням, що включає теоретичні знання, практичні вміння, професійні навички, особистісні якості, ціннісні орієнтації та досвід, здобутий у процесі навчання в педагогічних закладах вищої освіти. Вона передбачає здатність учителя до музично-педагогічної, творчої та виконавської діяльності, що є невід’ємною частиною його професійного розвитку.

Уточнення сутності цього поняття у відношенні до діяльності вчителя музики М. Томашівською дозволило вченій обґрунтовуючи поняття «професійна компетентність майбутнього учителя музики» як проблему науково-педагогічної теорії й практики та акцентувати увагу на комплексності даної характеристики особистості вчителя, що базується на «різносторонніх професійних знаннях, загально-педагогічних уміннях, навичках, креативності, самостійності та особистісних якостях, необхідних для успішної професійної діяльності», відповідно сучасним вимогам суспільства і національної освітньої системи (Томашівська, 2019, с. 31).

Відповідно, вводячи поняття компетентності майбутнього педагога-музиканта в системі професійної освіти, вчена акцентує наявність у нього теоретичних знань, практичних умінь, особистісних якостей і досвіду, що сприяють формуванню у вчителя здатності до виконання педагогічної роботи. Професійною компетентністю авторка вважає ознаку високої потенційної якості професійної підготовки майбутнього вчителя, що виражається у його здатності до виконання певного комплексу професійних завдань і формування важливих професійних якостей – «високої освіченості, педагогічної грамотності, фахової

майстерності, креативності, соціальної й фахової зрілості, професійної продуктивності, загальної й професійної культури, педагогічної етики» (Там саме, 2019, с. 57).

М. Мороз також розглядає професійну компетентність учителя музичного мистецтва як систему характеристик, що поєднує професійні та особистісні риси, базується на ґрунтовних теоретичних знаннях, практичних уміннях і досвіді в галузі педагогіки, психології та мистецтва.

Окрім цього, вчені підкреслюють, що компетентність визначається ціннісними орієнтаціями особистості й відображає здатність учителя до творчої інноваційно-педагогічної діяльності (Мороз, 2002) та її постійного вдосконалення й реалізації у винаході нових методичних приймів, розробленні авторської методики тощо (Лю Цзя, 2015, Т. Савко та А. Дудаш, 2020).

Отже, *професійна компетентність* майбутнього вчителя музичного мистецтва визначається як гармонійне поєднання педагогічних і спеціалізованих музичних знань і навичок. Вона оцінюється за критеріями: уміння ставити педагогічні цілі та завдання; здатність обирати найбільш ефективні методи, форми та засоби навчання для досягнення поставлених результатів; володіння навичками самоконтролю та оцінювання власної діяльності; набуття музично-аналітичних, теоретичних і методичних знань, необхідних для успішної професійної практики.

Розглядають науковці і сутність поняття «фахова компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва». Так, М. Михаськова розуміє під фаховою компетентністю вчителя «здатність до освітньої діяльності на основі набутих знань, умінь та у відповідності з суспільними вимогами, ціннісними орієнтаціями», що відображає зміст, обсяг та якість фахової діяльності (Михаськова, 2007). Дослідниця також акцентує, що фахова компетентність майбутнього вчителя музики має свою специфіку й визначається метою і змістом музично-освітньої діяльності в школі, являючи собою специфічну інтегральну здатність, яка включає в себе музичні та педагогічні компоненти, що

забезпечують успіх музично-освітньої діяльності на основі взаємозв'язку та взаємозалежності «музично-педагогічних знань і умінь, досвіду емоційно-ціннісного ставлення до явищ музичного мистецтва, у відповідності з суспільними вимогами та цінностями» (Михаськова, 2007, с.8).

Аналізуючи визначення сутності феноменів професійної й фахової компетентності, Цуй Шилін уточнює і конкретизує зміст низки близьких за сутністю і досить поширених понять, а саме: фахової і професійної компетентності, професійної майстерності фахівця, професійної та фахової підготовки, професійної і фахової освіти, педагогічної компетентності (І. Полубоярина,), музично-педагогічної компетентності (Т. Танько) тощо. Це дозволило дослідниці довести в переважній частці наведених досліджень певну рівнозначність понять професійної підготовки фахівців у галузі музичної педагогіки, професійної підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва та фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва (Цуй Шилін, 2023, с. 35).

Важливість даного уточнення є необхідною, оскільки це дозволяє уникнути їх ототожнення, що ми спостерігаємо у більшості наведених вище праць, присвячених аналізу даних питань.

Так, Л. Сбітнева визначає професійну компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва як «інтегративну якість», що виявляється в умінні використовувати свої знання у розвитку музичного сприймання, формуванні музичних здібностей учнів, у використанні набутих вокальних і диригентсько-хорових навичок у практичній роботі, здійсненні художньо-педагогічного аналізу музичних творів, усвідомленні та донесенні до школярів їх жанрово-стильових особливостей. Також до цього входить володіння методиками розвитку дитячого голосу, знання особливостей організаційної роботи у дитячих музичних колективах та розуміння сутності позакласної музично-естетичної роботи (Сбітнева, 2019, с.184).

Як бачимо, таке визначення професійної компетентності вчителя музичного мистецтва майже співпадає з визначенням дослідниками сутності фахової компетентності. Однак, конкретизуючи їх прояв у фахівців музично-педагогічного профілю, автори артикулюють такі складові поняття, як знання, вміння, творчі якості здобувачів, здатність до критичного і самокритичного оцінювання й переосмислення та творчого застосування результатів навчання у педагогічній практичній діяльності; підпорядкованість загальних та спеціальних компетентностей і мета-компетентностей у предметній галузі знань, що набувають певної своєрідності у прояву ключових компетентностей, визначених європейським співтовариством, серед яких: грамотність, мовна, науково-технологічна, цифрова; особиста, соціальна і навчальна; громадянська, культурна компетентності (Цуй Шилін, 2023, с. 37).

Підсумовуючи, зазначимо, що, з нашого погляду, сутність цих понять майже співпадає, але у першому випадку увага акцентується на загальних для різноманітних видів педагогічної діяльності компонентах підготовки до практики виконання, а в другому випадку більша увага надається суто музично-освітньому компоненту навчання – мистецьким і музичним знанням, виконавським вмінням і навичкам, оволодінню методикою викладання певного предмета, підґрунтям яких є достатня підготовленість здобувача в галузі психолого-педагогічної освіти й сформованості загально педагогічних навичок, а також сформованості важливих для успішного викладання уроків музичного мистецтва особистісних властивостей, як-от: ціннісно-мистецької налаштованості, володіння ефективним, художньо-натхненним, діалогічно-спонукальним стилем педагогічного спілкування, артистизмом, творчою активністю, ініціативністю тощо.

Отже, під професійною компетентністю будемо розуміти сформованість світоглядної й громадянської соціальної позиції вчителя, його психолого-педагогічну готовність та зрілість педагогічно-цінних особистісних якостей, важливих для успішного вирішення освітніх, виховних, розвивальних завдань,

здатність до саморозвитку й творчої діяльності, спрямованої на вирішення провідних завдань, властивих викладачеві музичного мистецтва.

Під фаховою компетентністю майбутнього вчителя музичного мистецтва будемо розуміти цілісно-інтегративне утворення, в якому поєднуються його особистісні властивості, знанієво-когнітивні, соціально-комунікативні й діяльнісно-практичні здобутки, що проявляються у його мистецько-національній та інтернаціональній спрямованості, мистецьких ціннісних орієнтирах і духовних потребах, розумінні завдань забезпечення розвитку музичних здібностей у всіх учнів, володінні виконавською майстерністю у всіх видах діяльності, професійній, формувальній навчальній сфері, а також у здатності до розвитку музичної творчості, адекватного оцінювання й удосконалення якості власної музично-педагогічної діяльності та розширення своїх можливостей, досягаючи натхнення в їх спрямованості на забезпечення успішності діяльності у галузі музичного виховання нових генерацій учнівської молоді та творчу самореалізацію.

Поширеними є й дослідження окремих компонентів фахової компетентності вчителя музичного мистецтва, що обумовлено багатофункціональністю та різноманіттям видів суто музичної діяльності, якими має оволодіти здобувач на шляху опанування майстерністю музичного виховання школярів. Так, Лю Цзя (2017) та І. Шиман (2023) досліджують особливості набуття майбутніми спеціалістами інноваційної компетентності, Лі Ліцюань (2020) і Хе Їн (2023) досліджують методологічний та теоретико-методичний рівні прояву компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, Го Цзюнь (2023) приділяє увагу вияву специфіки культурної компетентності здобувачів; Чжу Юньжуй (2021) і Лян Цзе (2021), розглядають феномен компетентності в аспекті його художньо-пізнавального й естетичного прояву.

Наведене розмаїття питань стосовно прояву компетентності вчителів музичного мистецтва, яким приділяють увагу науковці, підтверджує

багатовекторність цього феномену й важливість дослідження різновидів його прояву в різних ракурсах професійної діяльності з метою вияву властивих їм характерних ознак.

Зокрема, китайський науковець Чжу Юньжуй, висвітлюючи сутність художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу, зосереджує увагу не тільки на таких аспектах їх підготовки, як ресурс знаннєвого зростання у розумінні музичної стилістики, набуття досвіду адекватного трактування змісту образної сфери різностильових та різнонаціональних музичних творів, педагогічної інтерпретації стильових напрямків і течій, а також акцентує, що цей процес потребує від майбутніх фахівців як активної й поглибленої художньо-пізнавальної діяльності й набуття досвіду застосовування набутих знань і вмінь у власній практиці виконавства й викладання, так і «здатності до сприйняття інновацій, їх творчого переосмислення й готовності до постійного фахового самовдосконалення» (Чжу Юньжуй, 2021, с. 40). При чому апеляція до компетентнісного підходу як парадигмального для сучасного освітнього простору дозволяє, на думку науковця, забезпечити «самореалізацію суб'єкта навчання, здатність здійснювати професійну рефлексію й накопичувати досвід творчого самовираження та самовдосконалення» (там саме, с.40).

Розглядають сучасні науковці й питання надання творчого характеру процесу опанування навичок музичного виконавства, пов'язуючи його із забезпеченням атмосфери творчості під час вивчення студентом музичного твору, при чому – як під час аудиторних занять, так і в процесі виконання самостійних завдань (Толстова, 2018).

Суттєву увагу приділяють науковці й формуванню виконавських інтерпретаційно-творчих умінь, виокремлюючи такі етапи опанування твором, як репродуктивно-фрагментарний, цілісний та інтерпретаційно-виконавський (Тан Сай, Ян Пенфен, 2023), а також специфіку завдань, пов'язаних із розробленням та утіленням художньо-інтерпретаційних версій творів, тобто індивідуалізованих моделей їх виконавського інтонування (Го Яньжань, 2022),

та комунікативно-сценічного утілення власної інтерпретаційної концепції (Ван Чень, 2019).

Крім того, важливим є розкриття основних підходів до інтерпретації художнього образу з погляду того, що цей процес має ґрунтуватися на використанні як традиційних, так і новітніх технологій та здатності до поєднання усталених національних і світових традицій, напрацьованих в галузі методики опанування виконавською майстерністю, а також інноваційних здобутків у галузі музикознавства, музичної педагогіки, новітніх педагогічних технологій.

Так, І. Шиман, досліджуючи науковий ресурс феномену «інноваційна компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва», обґрунтовує значущість її формування в особистісному та професійному проявах майстерності вчителя й визначає його набуття як результат теоретичної й практичної підготовки фахівця в їх поєднання із зацікавленістю і здобувачів щодо ретрансляції педагогічних інновацій у шкільному середовищі. Цей процес визнається чинником, який дозволяє вчителю відповідати на виклики сьогодення і враховувати особливості сприйняття музичного мистецтва сучасними школярами.

Зміст поняття інноваційної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва корельований вченою також із уявленням щодо надання сучасній мистецькій освіті інтеграційного характеру, підготовкою вчителя не тільки до творчого викладання уроків, а й оволодіння навичками імпровізації, проєктування музично-освітнього процесу та здатністю до організації позанавчальних форм музичної діяльності школярів. Відзначає вчена і важливість надання індивідуальної траєкторії їхньому музичному розвитку на засадах створення музично-ігрового, творчого середовища та залучення до цікавих і доступних форм виконавсько-гуртової, музично-театралізованої діяльності (Шиман, 2023, с. 56).

Особливу увагу авторка приділяє увагу питанню своєрідності та специфіки професійної діяльності вчителя-музиканта у контексті її інноваційної

площини, наголошуючи на поліфункційності діяльності вчителя, важливості ролі вчителя як фасилітатора та педагога-новатора з розвиненою мотиваційною сферою та високим рівнем самооцінювання, обізнаного у досягненнях національного та зарубіжного музичного мистецтва й здатного сприяти організації інформаційно-інноваційного освітнього середовища (там саме, с. 70).

Отже, можна зазначити, що підготовка фахівців у галузі музичної освіти вимагає комплексного підходу, в якому поєднуються завдання розвитку професійних компетентностей, педагогічної майстерності та особистісних якостей здобувачів, що спрямовані на ефективну реалізацію творчих завдань.

Нагадаємо також, що в процесі викладання уроків музичного мистецтва вчитель виконує завдання, пов'язані із реалізацією трьох провідних професійно-діяльнісних функцій. Перша з них розуміється як функція музичного просвітника, сутність якої полягає в прищепленні школярам зацікавлено-ціннісного ставлення й адекватного сприйняття художньо-образного змісту музичних творів, виховання музичного смаку й вибіркового ставлення до творів різних стилів і жанрів.

Наступна функція стосується формування в школярів співочих навичок і здатності до емоційно-виразного виконання пісенного репертуару, що дозволяє її визначити як формуально-виконавську. До завдань цього роду слід також віднести навчання школярів елементарним видам музично-творчої діяльності.

Важливим завданням учителя музичного мистецтва є і озброєння учнів знаннями в галузі музичного мистецтва, набуття ними ерудованості й опанування основ музичної грамотності, що свідчить про значущу роль методико-гностичної підготовленості майбутніх фахівців до професійної діяльності.

Отже, набуття майбутніми вчителями музичного мистецтва творчої компетентності пов'язується із його здатністю до поєднання ґрунтовних професійних знань і виконавсько-інтерпретаційних умінь з проявом творчої ініціативи, креативності та винахідливості під час викладання уроків музики,

володіння навичками творчої взаємодії із своїми вихованцями, ефективними методами розвитку в них музичних здібностей, формування навичок виразного виконання пісенного репертуару, засвоєння основ музичної грамотності й навичок елементарного творчого музикування.

Узагальнюючи, визначимо сутність поняття «творча компетентність учителя музичного мистецтва» як цілісно-особистісне утворення, сформоване на засадах внутрішньої потреби в оволодінні творчими навичками, що реалізується завдяки засвоєнню змісту навчання на високому рівні самостійності, інтегрованості й спрямовується на вирішення функціонально-педагогічних завдань і творчу самореалізацію у властивих йому видах музичної й методико-практичної діяльності.

Набуття творчої компетентності ґрунтується на здатності здобувачів вищої освіти до інтеграції фахових знань і вмінь та їх творчого застосування в процесі музично-просвітницької, виконавсько-ілюстративної й навчально-формульованої діяльності, у висуванні інноваційних методичних ідей та винаходу способів їх реалізації задля успішного вирішення музично-виховних, розвивальних і освітніх завдань, які постають перед сучасним учителем музичного мистецтва.

1.2. Сутнісна характеристика та структура творчої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва

Одним із важливих завдань у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до фахової діяльності є формування творчої компетентності як засадничої для ефективної педагогічної діяльності в майбутньому. Творча компетентність виступає еталоном якісної підготовки здобувачів та визначає ступінь сформованості теоретичних знань, а також практичних умінь і навичок, що забезпечуватимуть досягнення успіху в майбутній професійній діяльності.

У наукових дослідженнях підкреслюється, що творчий рівень виконання професійних завдань передбачає володіння вчителем музичного мистецтва широким спектром компетентностей (Полатайко, 2018). Наведений вище аналіз наукових досліджень, які стосуються багатофункціональності й різноманіття форм її прояву в майбутніх учителів музичного мистецтва доводить, що обґрунтування структурних компонентів творчої компетентності вимагає окремої уваги.

Принагідно зазначимо, що загальні та спеціальні компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва детально розробляються в освітніх програмах підготовки фахівців і, зважаючи, на її мистецький напрям, у комплексі компетентностей фокусовано саме творчий характер набуття фахових знань, умінь та навичок, що сприяє трансформації особистості та розвитку відповідних особистісних рис для майбутньої успішної професійної діяльності в школі. Зокрема, в ОПП «Середня освіта (Музичне мистецтво)» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» обґрунтовано спеціальні компетентності, які, на наш погляд, міцно пов'язані із формуванням творчої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва: «СК33. Здатність до самостійного опанування художньо-педагогічного матеріалу, створення власних художньо-педагогічних і виконавських інтерпретацій», «СК14. Здатність використовувати теоретичні і практичні знання щодо імпровізації, створення обробки, перекладу музичного матеріалу для учнів», «СК15. Здатність добирати і використовувати ефективні методики, художньо-педагогічні, організаційні та цифрові технології у практиці музичної освіти», «СК16. Здатність до експресивного, артистичного виконання музичних творів (інструментальних, вокальних, хорових)», «СК17. Здатність реалізовувати управлінські функції вчителя, як організатора та художнього керівника різних форм і видів творчої позакласної, просвітницької та позашкільної діяльності» та ін. (Освітньо-професійна програма Середня освіта (Музичне мистецтво), 2023, с. 8). Помітно,

що фахово-творчий контент охоплює більшість компетентностей майбутніх вчителів музичного мистецтва.

Обґрунтовуючи наше розуміння сутності феномену творчої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті сутності понять компетентності, професійної компетентності, фахової компетентності, ми ввели до наукового обігу поняття *«творча компетентність вчителя музичного мистецтва»*, набуття якої стає запорукою відповідальної й натхненної педагогічної діяльності, спрямованої на заохочення школярів до сприйняття художньо-цінного музичного мистецтва, прищеплення їм вибірково-ціннісного ставлення до музичних творів різних стилів і жанрів, а також залучення до активних форм аматорської музичної діяльності

У попередньому розділі дослідження доведено, що творча компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва є складним інтегративним явищем, яке характеризується різноплановою структурою. Зважаючи на зазначене і спираючись на подані вище змістові характеристики феномену *«творча компетентність»*, визначимо структурні компоненти досліджуваного феномену й розглянемо змістове наповнення кожного з обраних компонентів.

У структурі творчої компетентності майбутніх учителів, з врахуванням означеного вище, було виокремлено такі компоненти, як:

- *особистісно-мотиваційний*, що означає прояв здобувачами вмотивованості до творчої діяльності, активізації її інноваційних форм, а також забезпечує особистісне зростання у царині змістово-особистісного сприйняття й інтерпретації художньо-образного змісту музичних творів, потяг до різноманітних форм творчого музикування й оволодіння методами й технологіями творчої трансляції набутих знань і вмінь в музично-освітній процес під час навчання музики школярів;

- *когнітивно-творчий* компонент, який має реалізуватися в здатності до осмислення, трактування й самостійної інтеграції отриманих на різних дисциплінах навчального плану знань та їх застосуванні у вирішенні творчих

завдань, що постають у процесі навчальної діяльності й потребують високого рівня самостійності, прояву творчого мислення й уявлення, опанування рефлексивно-оцінного ставлення до власної діяльності, спрямованого на креативний саморозвиток і самовдосконалення у виконавській, інтерпретаційній та творчо-методичній діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва;

– *методико-гностичний* компонент, який передбачає формування в здобувачів здатності до опанування творчими засадами педагогічного впливу на музичний розвиток сучасних школярів з врахуванням типових для них способів музично-пізнавальної діяльності, комунікації й самореалізації своїх потенційних можливостей, здобутків інформаційно педагогічної думки і науково-технічних досягнень, які активно впроваджуються в музично-освітню практику сьогодення й спрямовані на оволодіння майбутніх вчителів музичного мистецтва творчим стилем заохочення школярів до музично-пізнавальної й виконавської діяльності, опанування методами діагностування, моніторингу й прогнозування музичного розвитку школярів, процедурами самооцінки й самокорекції власних дій і досягнутих результатів, а з цим – і здатності до самовдосконалення творчої компетентності;

– *творчо-результативний* компонент, спрямований на набуття майбутніми вчителями музичного мистецтва здатності до створення творчої продукції педагогічного спрямування й оволодіння навичками музикування, а також вміння екстраполювати засвоєний зміст освіти в сферу професійно-практичної діяльності, спрямованої на вирішення музично-виховних, розвивальних, формувальних і освітніх завдань інноваційно-творчими методами, набуття досвіду педагогічно-ситуативної винахідливості й творчої самореалізації в різноманітті властивих учителю музично-просвітницьких, виконавських формувальних і розвивальних видів діяльності.

Розглянемо значущість кожного компонента структури творчої компетентності здобувачів більш докладно.

Обґрунтовуючи зміст першого, особистісно-мотиваційного компонента досліджуваного феномену, ми враховували, що будь-який навчальний процес неможливий без мотивації, яка є рушійною силою та джерелом енергії. Мотивація важлива як для учнів, так і для вчителів. Адже роль учителя полягає в тому, щоб через отримання учнями високохудожніх музичних вражень і натхненно-творче, діалогічно побудоване спілкування, викликати художні емоції й музично-пізнавальний ентузіазм і довести кожному учню особистісну цінність навчання музики, тим самим стимулюючи його музично-пізнавальну й виконавсько-творчу активність.

У науковій літературі мотиваційна сфера навчання характеризується як складне ієрархічне утворення, яке включає як безпосередньо дієві мотиви, так і неусвідомлені наміри, що відрізняються за їх значущістю й роллю у виборі особистістю життєсміслових орієнтирів і поведінкових проявів, а також змістом, ступенем усвідомленості та значенням у вирішенні певних педагогічних завдань.

Науковці також акцентують, що мотив за своїм походженням є суб'єктивним явищем, що забезпечує зв'язок між стимулом і поведінковими актами, тобто є складником індивідуального усвідомлення й виконує регулятивну функцію в діяльності особистості. Отже, важливо визначити, які стимули, характерні для галузі музично-педагогічно освіти з погляду активізації їх творчого спрямовування, будуть відгравати суттєву роль у підготовці здобувачів до фахової діяльності.

Загальна класифікація мотивів передбачає їх поділ на пізнавальні та соціальні, а також на внутрішні і зовнішні. До провідних внутрішніх мотивів відносять мотиви, які виникають в самої особистості й ґрунтуються на її інтересах, прагненнях, потребах, цінностях і задоволенні від процесу діяльності. Її найбільш значущими різновидами прояву в сфері художньої, мистецької діяльності, вважаємо такі, що пов'язані із функціями мистецтва в життєдіяльності людини, зокрема:

- мотив емоційно-художнього самовираження, який науковці пов'язують звичайно із комунікативно-виразовими можливостями музичних проявів;
- пізнавально-мистецький інтерес, в основі якого лежить вроджена пізнавальна активність індивіду — необхідний важіль його розвитку і адаптації до зовнішніх умов, що виражається через бажання отримувати нові художні враження і осмислювати їх, здобувати нові знання й розширяти мистецький кругозір, відкривати нові сенси у знайомих артефактах тощо;
- мотиви художньо-естетичного (гедоністичного) задоволення, які особистість переживає під час сприйняття мистецьких творів як насолоду від їх краси, майстерності, гармонічності, багатой фантазії тощо;
- мотиви самореалізації – прагнення розкрити свої потенційні можливості, довести собі і презентувати іншим свої здібності, можливості або досягнути майстерність і професіоналізм;
- мотиви емоційно-духовного спілкування, що збагачують внутрішній світ особистості завдяки сприйняттю або виконанню й інтерпретації музичних творів, сповнених почуттів і думок їх авторів.

Відзначають науковці також мотив, який визначають як особистісний виклик, що виражається у потребі долати труднощі, перевершити власні досягнення.

Близькою до такого визначення цінності мистецько-обумовлених мотивів є й позиція Жень Сіньяна, який зазначає, що «сприйняття художньої емоції, ототожнення з нею, відчуття насолоди від такого ототожнення в процесі його виконання фіксують позитивне ставлення і стійке прагнення до подальшої взаємодії з твором мистецтва, що пояснює зростання інтересу, бажання пізнавати явища музичного мистецтва» (Жень Сіньян, 2019, с. 72).

До зовнішніх мотивів відносять мотиви, які залежать від суспільно-середовищних чинників, зокрема:

- соціальні мотиви підтримки і схвалення, наприклад – визнання або похвали з боку суспільства, родини, колег, отримання винагород, відповідність очікуванням інших людей.
- мотиви кар'єрного зростання, підвищення статусу і престижу, що виражаються у бажанні зайняти певне місце в суспільстві, бути авторитетним, професійно зростати, досягати конкурентоспроможності, обіймати достатньо високу посаду тощо.

Важливу роль відіграють і мотиви матеріального забезпечення, виконання діяльності через усвідомлення важливості своїх обов'язків, почуття відповідальності, розуміння необхідності дотримуватися стандартів або певних правил тощо.

У наукових дослідженнях переконливо доведено, що, як правило спонукою для людини є поєднання мотивів обох різновидів, натомість, ефективність мотивації досягається за умов домінування внутрішніх мотивів: саме їх наявність і міцність забезпечує стійку й тривалу зацікавленість змістом діяльності, задоволення від процесу діяльності, тоді як зовнішні мотиви можуть бути корисним, але досить мінливим фактором їх підсилення і тому далеко не завжди стають довгостроковим рушієм ().

На наш погляд, найбільш дієвими для набуття творчої компетентності майбутніми вчителями музичного мистецтва стають мотиви, в яких зливаються мистецько-пізнавальні й професійні, соціально обумовлені фактори, які виявляються у художньо-ціннісному ставленні здобувачів до музичного мистецтва і усвідомленні ними мети і значущості майбутньої викладацької діяльності для його успішного функціонування й розвитку. Саме їх взаємопов'язана сформованість перетворюється у прояв високого рівня внутрішньої відповідальності як за свою майстерність і готовність до самореалізації у процесі викладання музики, так і за наслідки своєї діяльності, тобто на вирішення соціокультурної місії – трансляції культурних здобутків суспільства в майбутнє.

Відтак, насамперед важливо передбачати в майбутніх учителів формування й зміцнення сукупності зазначених мотивів, серед яких, на нашу думку, найбільшого значення набуває удосконалення в здобувачів художньо-ціннісного ставлення до музичного мистецтва, здатності до актуалізації гедоністичних почуттів під час музично-освітньої діяльності, наповнення занять художньо-яскравими враженнями і створення ситуацій для творчої самореалізації, самовираження й музично-творчої комунікації в процесі набуття освіти і майбутньої професійної діяльності.

Варто також враховувати, що зміцнення гедоністично-художнього, виражального й комунікативного аспектів мотиваційної сфери майбутніх учителів музичного мистецтва (особливо – у розумінні його ролі у сприйнятті, а також у виконавському, ансамблевому й імпровізаційному видах музикування) стимулює поглиблене осягнення художньо-образного змісту музичних творів, зростання художньої самосвідомості й інтенсифікацію творчої уяви, удосконалює здатність до виконання як до спів-творчості, сприяє усвідомленню важливості надання виконавчому процесу сугестивно-комунікативного спрямування й здатності впливати на емоційно-художні почуття слухачів.

Крім того, очевидним є те, що важливим чинником активізації мотивів самореалізації й задоволення від музично-освітнього процесу є володіння викладачами ефективними методиками, які дозволять успішно формувати навички і вміння здобувачів на творчому рівні засвоєння із врахуванням їхніх індивідуальних потенцій. Так, наприклад, у процесі формування здатності майбутніх фахівців до виконавської інтерпретації репертуару має застосуватися цілий комплекс ефективних методів опрацювання тексту твору, зокрема – навичок співу й гри «з аркуша», володіння якими значно полегшує проникнення в художній сенс музичного репертуару й заощаджує час і енергію юних музикантів для досягнення ними у виконавській діяльності художньо-творчого результату, володіння методиками диференційованого, цілісного й

герменевтичного аналізу музичних творів, які стають засадою їх успішного інтерпретування тощо.

З погляду завдань нашого дослідження цілком закономірним виглядає активізація у здобувачів мотивів творчо-пошукового й самореалізаційного спрямування, а також налаштованості на оволодіння інноваційно-творчими формами освіти, які відкривають нові горизонти особистісно-творчого зростання й досягнення фахової й творчої компетентності. Адже, як підкреслює І. Шиман, учителі музичного мистецтва в сучасному глобалізованому мультикультурному світі постають одразу перед кількома дилемами: засвоєнням і ретрансляцією традиційних форм, моделей і жанрів, а також «відслідковуванням, засвоєнням та здатністю використовувати в професійному житті інноваційні та трендові тенденції і стилі» (Шиман, 2023, с. 50).

На підставі зазначеного вище, узагальнимо, що наявність інтересу до інноваційно-творчих форм фахової діяльності також має стати дієвим мотивом, який «відповідає» за наявність у майбутніх учителів музичного мистецтва постійного потягу до самовдосконалення за рахунок опанування новими творчими формами вербально-інтерпретаційної, художньо-виконавської, музично-просвітницької, а також методично-дослідницької діяльності, зокрема — із застосуванням інновацій педагогічних ідей та сучасних ІКТ, а також здатністю до самореалізації своїх творчих можливостей у процесі навчання музики школярів.

Однак важливо враховувати, що за своєю природою мотиви можуть бути випадковими, ситуативними, а також стійкими, постійно діючими, завдяки чому вони набувають високої значущості для досягнення успіху у вирішенні певного завдання. Отже, важливо усвідомлювати, які мотиви в здобувача освіти виступають як домінуючі, тобто такі, що визначають основну лінію його поведінки й, відповідно, впливають на рівень активності у розкритті власного творчого потенціалу. З цього погляду неабиякого значення набувають особистісні властивості й риси здобувачів освіти, які сприяють їхній готовності

до цілеспрямованого й наполегливого оволодіння різними формами творчої діяльності. До них належать, зокрема, розвинена волюва сфера, здатність до самоорганізації та самодисципліни, вміння адекватно оцінювати власні досягнення і шукати способи подолання невдач тощо.

На думку І. Зязюна, О. Крамущенко та І. Кривоноса, важливу роль відіграють також педагогічні здібності й властивості вчителя, зокрема – перцептивні, комунікативні, творчо-креативні, емпатійні (Зязюн та ін., 1997). Варто зазначити, що в сфері музичної освіти значна частка означених властивостей набуває специфічно-професійного значення і стосується розвитку художньо-емоційної сфери, музично-аудіальних здібностей, психологічних особливостей – слухової спостережливості, здатності до розподілу уваги під час музикування учнів у колективних формах діяльності тощо.

Суголосною цим міркуванням є й переконаність Цуй Шилін щодо значущості таких особистісних рис майбутніх учителів музичного мистецтва, як «професійна відповідальність, пізнавальна активність, здатність до самоорганізації та наполеглива працьовитість, володіння помірною-ліберальним, діалогічним стилем педагогічного спілкування й здатністю забезпечувати творчу атмосферу на заняттях та у взаєминах зі школярами тощо (Цуй Шилін, 2023, с. 53).

Отже, завданням освітнього процесу з цього погляду є зміцнення в здобувачів інтересу до опанування інноваційно-творчими формами фахової діяльності на засадах:

- насичення занять яскравими музичними, художньо-творчими враженнями;
- переведення неусвідомлених мотивів творчої самореалізації у сферу свідомого переконання щодо надважливої значущості оволодіння змістом освіти на творчому рівні для досягнення професійного успіху й іміджу відповідно очікуванням сучасного суспільства;
- приділення уваги особистісним властивостям, які відіграють суттєву роль у досягненні успіху в опануванні творчою компетентністю;

- застосування ефективних методики оволодіння різними видами творчої активності – від набуття досвіду творчого осмислення й опрацювання музичних феноменів у виконавській і продуктивній діяльності, до його екстраполяції під час викладання уроків музичного мистецтва.

Вирішення цих питань має забезпечити формування особистісно-мотиваційного компонента творчої компетентності. В свою чергу, всебічно сформована мотивація має слугувати найкращою спонукою оволодіння здобувачів складним мистецтвом творчого викладання уроків музичного мистецтва на високому рівні досконалості.

У вияву змістового наповнення *когнітивно-творчого компоненту* та його внеску у формування творчої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, ми звернулися до довідкової літератури, в якій зазначено, що поняття «когнітивний» походить від латинського слова «cognitio», що в перекладі означає «знання» або «пізнання». Як справедливо зазначає М. Зайва, в контексті сучасній педагогічній науці поняття «когнітивний» набуло значення опису розумових процесів, пов'язаних зі сприйняттям, розумінням та опрацюванням інформації в освітньому процесі (Зайва, 2024).

Отже, відповідно до цих уявлень, формування когнітивного компонента у навчанні має стосуватися як набуття знань, так і «розвитку мислення, здатності розв'язувати проблеми, аналізувати й синтезувати інформацію». Там само, с. 12).

З цього виходить, що когнітивні процеси передбачають, поряд із оволодінням особистості комплексом знань (змістовий аспект) і його операціональним складником, який стосується аналізу й перероблення інформації, зокрема – її осмислення, узагальнення у поняттях і термінах та довільного оперування в різноманітних видах практичної діяльності.

Дотичним до цього процесу, на нашу думку, і важливим шляхом надання набутим здобувачами знанням творчого характеру є інтеграція знань, яка передбачає вияв і усвідомлення споріднених ознак між різнорідними

елементами, їх узагальнення й взаємопроникнення, засвоєння базових музично-мовленнєвих принципів і специфіки організації музичних творів у їх жанрово-стильовому різноманітті, тобто здійснення низки перетворювальних операцій. Тим самим майбутні фахівці набувають здатності до самостійного творчого оперування інтегративно-узагальненими знаннями в активних формах діяльності, завдяки чому когнітивний компонент освіти набуває творчого характеру.

Отже, сенс поняття «когнітивний» в галузі музичної освіти полягає, по-перше, у набутті певної сукупності знань, а по-друге – у здатності оперувати образно-мисленнєвими та абстрактно-узагальнюючими їх конструктами в процесі сприйняття й мислення. Зазначимо, що ці процеси забезпечуються відповідним розвитком психологічних властивостей, зокрема уваги, пам'яті, інтелектуальними навичками — порівняння, виявлення схожих і відмінних рис у сприйнятому феномені, їх узагальнення в поняттях і термінах, вироблення власних суджень. Це, в свою чергу, передбачає включення творчого мислення та креативності суб'єкта діяльності навіть у таких процесах, які пов'язані, на перший погляд, із засвоєнням фактологічного матеріалу в галузі історії музики, психології, педагогіки, методики тощо.

Варто зазначити, що в художніх видах діяльності, зокрема – і в галузі музичного мистецтва, когнітивні процеси відбуваються також і в специфічних проявах, обумовлений тим, що матеріалом для сприйняття є сенсорні, певним чином організовані образи, а різновиди інформації обробляються у різний спосіб, зокрема – у аналітичному та апперцептивному сприйнятті музичних вражень, емоційно-інтуїтивному реагуванні на них, у процесі інтелектуальної обробки цих складників цілісного процесу, що надає їм організовано-сміслового сенсу.

Так, під час сприйняття музичної інформації відбувається ціла низка інтелектуальних операцій: у диференційованому сприйнятті й аналізі музично-мовленнєвого конструкту сприйнятого музичного твору, підведення його певних

елементів під поняття (зокрема – у визначенні характеру мелодичного руху, особливостей метроритму, гармонії, структури тощо), у вияву причинно-наслідувальних зв'язків між сенсорними, емоційними і музично-мовленнєвими компонентами музичного образу, між застосованими виконавцем засобами виразності і художньо-образним змістом твору, в усвідомленні особливостей логіки його структурної організації тощо (Шип, 1989).

Важливого значення набуває і збагачення сприйняття за рахунок виникнення асоціативних уявлень, рефлексивного осмислення своїх вражень, їх впорядкування й систематизації. Сукупність цих процесів обумовлює здатність здобувачів до глибокого осягнення художньо-стильових особливостей творів у відповідному історико-культурному контексті, а також сприяє розробленню ними власних інтерпретаційно-виконавських концепцій і здатності надавати творам всебічної й переконливої характеристики в процесі вербально-педагогічної інтерпретації.

У цьому контексті виконавська діяльність розглядається як функція лектора-просвітника, який, спираючись на майстерне представлення мистецьких феноменів, знайомить школярів із особливостями художніх напрямів, історико-культурних і національних стилів, відображених у конкретних музичних творах.

Завдання такого виконавця-просвітника – не просто подати інформацію, а захопити учнів художніми емоціями, сприяти глибокому емоційному переживанню та усвідомленню художніх особливостей творів. Це передбачає формування здатності школярів сприймати динаміку розвитку музичних ідей через розвиток аналітичного мислення, а також через цілісне, емоційне, дещо інтуїтивне сприйняття змін, що відбуваються під час розгортання «музичної події». Їх усвідомлення потребує вияву характеру варіювання динаміки, тембру, висотного й ритмічного розвитку мелодії, артикуляційних та штрихових особливостей виконання, у гармонічній структурі та фактурному викладі твору. Таким чином, виконавська діяльність у педагогічному процесі спрямована не лише на презентацію музичних явищ, а й на формування у школярів здатності

глибоко аналізувати, відчувати й розуміти музику як складний мистецький феномен.

Отже, формування творчо-когнітивного компонента безперечно пов'язане із підготовкою майбутніх учителів до музично-просвітницької діяльності в її спрямуванні на прищеплення школярам здатності особистісно-змістовно сприймати й переживати художній зміст музичних творів.

У визначенні змістовності когнітивно-творчого компонента в сфері музично-педагогічної діяльності будемо виходити з того, що його формування має стосуватися як загально-фахових, так і спеціальних знань, тобто охоплювати весь спектр теоретичної підготовки здобувачів до успішної діяльності в її практичних формах.

До сукупності знань, які має опанувати творчо налаштований здобувач, відносимо:

- знання загально-мистецького й художньо-естетичного характеру, зокрема – уявлення щодо специфіки наукового, практично-діяльнісного й художнього видів діяльності, особливостей художніх емоцій і творчої природи художніх феноменів, яка набуває своєрідної специфіки в музичних артефактах;
- психолого-педагогічні знання, які стосуються структури й розвитку спеціальних музичних здібностей, зокрема – і мистецько-творчого характеру; особливостей музичної свідомості, мислення й творчого уявлення, індивідуально-типологічних і вікових особливостей сприйняття школярів сучасної формації, закономірностей удосконалення в них музичного сприйняття й формування музично-виконавських навичок як засобу творчого самовираження тощо.

Важливу роль в набутті творчої компетентності відіграє і *методико-гностична* підготовленість майбутніх фахівців до компетентної творчої діяльності.

Зазначимо, що надання методичній освіті творчого спрямування є важливим аспектом формування творчої компетентності майбутніх учителів

музичного мистецтва, оскільки саме через опанування здобувачами методологічних, методичних і технологічних основ професійної підготовки їх практична діяльність набуває креативно-орієнтованого характеру.

Особливо важливу роль у даному процесі відіграє формування пошуково-дослідницьких знань і вмінь. Адже, за влучним визначенням О. Ребрової, специфіка мистецької педагогіки полягає в тому, що в неї поєднуються «стратегічно дві сторони наукового пошуку: наукові дослідження у галузі теоретико-методичних засад впливу музичного мистецтва на ті або інші сторони формування духовної культури школярів, студентів, професійного становлення майбутніх вчителів музики» а також «дослідження виховного потенціалу самого мистецтва, у тому числі і музики» (Реброва, 2019, с. 64).

Вивченню цього питання приділили увагу такі науковці, як Н. Овчаренко (2014), Лі Ліцюань (2020) Лі Чжухуа (2021) та ін., у працях яких розглянуто сутність і методи активізації наукового мислення та роль методологічного й методичного знання в підготовці сучасних фахівців. Зокрема, Н. Овчаренко досліджує питання взаємозв'язку методичної підготовки з психолого-педагогічним компонентом музично-педагогічної діяльності, підкреслюючи, що діяльність учителя базується на фундаментальних загальнопедагогічних і мистецьких знаннях, а також вимагає формування навичок аналізу музичного репертуару та здатності застосувати його результати в навчально-практичних видах музикування, в процесі методичної підготовки та майбутній професійній діяльності.

Значна увага приділяється і вдосконаленню інноваційної-методичної підготовки майбутніх учителів, як одного з ключових компонентів, сформованість якого «...уможливорює здатність свідомо поєднувати інновації з усталеними вітчизняними та світовими традиціями у виконавстві, музикознавстві та музичній освіті» (Зайва, 2024, с. 48).

Варто зазначити, що інноваційно-методична діяльність учителя потребує, по-перше, здатності до глибокого аналізу змісту й результатів освітнього

процесу, по-друге – усвідомлення й класифікації існуючих недоліків, по-третє – здійснення пошуково-аналітичної діяльності, спрямованої на вияв чинників цих труднощів; по-четверте – узагальнено-панорамного бачення перспектив удосконалення існуючих методів та впровадження інноваційних тенденцій і актуальних досягнень задля вирішення існуючих проблем.

Відтак, як зазначає Чжу Юньжуй, педагогічна творчість сучасного викладача має забезпечуватися досягненням сутності науково-педагогічних здобутків, що сприятиме тим самим і його оволодінню творчим стилем мислення, а також набуттю здатності до самостійного винаходу інноваційних методів і технологій, в яких враховуються актуальні реалії сьогодення, зокрема – інтереси сучасної шкільної молоді й очікування суспільства (Чжу Юньжуй, 2021).

Означені вище знання і властивості, втілюючись в дії практичного характеру у виконавстві та педагогічній діяльності, перетворюються на вагомий компонент творчої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. У цьому сенсі суттєву роль відіграють знання в галузі традиційних та інноваційних методів викладання уроків музичного мистецтва в їх спрямуванні на всебічне виховання, освіту й музично-творчий розвиток сучасних школярів, зокрема – із застосуванням ефективних психолого-педагогічних здобутків і сучасних інформаційно-комунікативних засобів музичної освіти.

На важливості багатоаспектної методичної підготовки наполягає Є. Проворова, визначаючи її сутність як цілеспрямовану фахову діяльність, що «пов'язана зі здійсненням, пізнанням і перетворенням практики навчання музики з урахуванням наукових досягнень у сфері музичної педагогіки і психології» (Проворова, 2018, с. 111). До пропонованої вченою структури методичної діяльності педагога Є. Проворова відносить, зокрема, вдосконалення педагогічного потенціалу, моделювання, проектування, конструювання, прогнозування, впровадження й наголошує на важливості забезпечення координації між цими напрямками навчальної діяльності.

Отже, варто не забувати про важливість оволодіння здобувачів методами моніторингу й діагностування своїх майбутніх вихованців, так і результатів власної педагогічної діяльності на засадах удосконалення навичок самоконтролю й самооцінки. Завдяки цьому отримані результати виступають інструментом вияву актуальних проблем і стають підґрунтям індивідуалізованого планування освітнього процесу та корекції змісту підготовки до майбутньої діяльності, зокрема – і до набуття творчої компетентності.

Відзначимо, що в галузі музичної освіти володіння діагностичними, доступними й ергономічними діагностичними методиками набуває особливого значущості в силу того, що кожен учень, як і кожен майбутній бакалавр, відрізняються своєрідністю прояву музичних здібностей, темпераментом, характером музично-слухового досвіду й смаковими нахилами, а також мірою сміливості й активності у творчих проявах, у потребі в самореалізації й визнанні своїх досягнень. Отже, для виявлення цих особливостей викладачам важливо володіти ефективними діагностичними методами, які можна застосовувати в умовах шкільного середовища, при чому не тільки колективного характеру, на кшталт анкетування й тестування, написання міні-есе, самозвіту, а й індивідуального, наприклад — виконання аудіо-завдань на «доспівування» мелодії або здатності до компонування ритмових вправ тощо. Зрозуміло, що розроблення таких завдань потребує від вчителя як фахово-музичної грамотності, так і винахідливості.

Широкі можливості відкриваються перед учителями за умов надійного оснащення сучасними інформаційно-комунікативними і цифровими засобами навчання. Це, зокрема, можливості мультимедійної дошки, використання гаджетів і відповідних комп'ютерних програм, звернення до дистанційно-освітніх платформ, нотнографічних, а також відео-, аудіо-редакторів тощо.

Так, можливість демонстрації на уроці відеозаписів із прикладами того, як діти, співають ту ж саму пісню, яка вивчається на занятті або почути твір,

пропонований для «слухання музики» у виконанні майстрів світового виконавського рівня, має збагачувати їхнє сприйняття. Більш різноманітним і цікавим для школярів є також використання нових можливостей у формулюванні домашніх завдань, які можуть стосуватися, наприклад, пошуку інших прикладів їх виконання, самостійне розроблення учнями презентацій на цікаву для них тему тощо.

Підсумовуючи, зазначимо, що сутність сучасної методично-творчої освіти також передбачає надання їй дослідницько-інноваційного характеру, зокрема – опанування здатності спостерігати за шкільною дійсністю і виявляти типові проблеми в галузі музичної освіти, здійснювати методично-пошукову діяльність з метою винаходу шляхів і способів їх креативного вирішення, оволодіння методами критеріального оцінювання артефактів, що вивчаються тощо. Підґрунтям успішного вирішення завдань такого роду має стати поєднання набутих фахових знань і вмінь з розвиненим творчим мисленням й перетворювальною активністю майбутніх вчителів.

Відтак, відзначимо доцільність виокремлення *методико-гностичного* компоненту в структурі творчої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Визначаючи сутність наступного компоненту творчої компетентності як *творчо-результативний*, ми мали на увазі, що компетентність передбачає здатність успішно, гнучко й творчо застосовувати набуті знання й вміння й навички у відповідному виді професійної діяльності. Відтак, це передбачає досягнення творчого рівня впровадження всієї сукупності інтегрованих знань у різних формах діяльності, властивих вчителю музичного мистецтва – у здійсненні музичного просвітництва, в різних видів виконавської й педагогічної діяльності в процесі вирішення формувально-навчальних і музично-освітніх завдань, оволодіння якими є визначальним для досягнення ними професіоналізму і творчої компетентності.

У зв'язку з цим звернемо увагу насамперед на формування у здобувачів здатності до організації слухання музики, як способу збагачення і удосконалення досвіду музичного сприйняття школярів у процесі викладання уроків музичного мистецтва. На наш погляд, вирішення цього завдання потребує від учителя не тільки здатності до глибокого пізнання й творчої інтерпретації музичних творів, а й вміння у процесі аналізу творів виокремлювати властиві йому ключові інтонаційно-сміслові й виконавсько-виражальні особливості з метою акцентування на них уваги школярів у процесі його сприйняття і тим самим сприяння переживанню його художньо-образного змісту.

Важливу роль у цьому процесі відіграє і культура мовлення вчителя, здатність щиро розкривати свої почуття й думки, володіти технікою художньо-натхненного спілкування й використання поетичних прийомів, варіювання інтонаційного забарвлення промови, її темпу, міри активності відповідно характеру й художньо-образного змісту даного твору, а також володіння діалогічним стилем педагогічної комунікації.

На додаток відзначимо також роль педагогічного артистизму, оволодіння яким потребує від майбутніх учителів музичного мистецтва удосконалення вміння досягати бажаної виразності у мікро-жестах, міміці, погляді, а також, що цілком зрозуміло, у інтонаційній різнобарвності педагогічної мови.

Досягнення високого рівня майстерності у вирішенні цього складного питання вимагає від здобувачів освіти не лише ґрунтовних знань і здатності до аналізу й інтерпретації творів, про які йшлося вище, а й прояву педагогічної винахідливості задля постановки завдань, які б стимулювали в учнів прояв емоційного й гедоністично-ціннісного співпереживання, розвитку в них музичного смаку, творчого уявлення й спонукали б до рефлексивно-свідомої оцінки процесу й «післядії» результатів свого сприйняття, а також – чи не найголовніше – до виховання потреби у збагаченні своїх музичних вражень

У цьому контексті, в тісному взаємозв'язку із виконанням функцій лектора-просвітника, розглянемо і виконавську діяльність вчителя музики, який,

спираючись на майстерне представлення мистецьких феноменів, знайомить школярів із особливостями художніх напрямів, історико-культурних і національних стилів, утілених в конкретних музичних творах.

Адже, як ми зазначали раніше, процес оволодіння цими вміннями тісно пов'язаний із розвитком художнього мислення виконавця, його творчого уявлення та здатності до створення власної інтерпретаційно-виконавської концепції твору, втілення якої спонукає здобувача до гнучкого застосування опрацьованих виконавських (інструментальних, вокальних, диригентських) умінь за рахунок варіювання темпу, динаміки, артикуляційних штрихів, способів фразування тощо, які слугують засобом утілення художньо-образного змісту творів, його жанрово-стильових особливостей.

З цього погляду, завдання виконавця-просвітника полягають не просто в «озвученні» музичного тексту, а у вмінні захопити учнів художніми емоціями, сприяти поглибленню в них емоційного переживання та усвідомлення художніх особливостей творів і на цьому тлі формувати здатність сприймати динамічний розвиток музичних ідей, що відбуваються під час розгортання «музичної події», а також спонукати до взаємного доповнення інтуїтивно-цілісного сприйняття музичних творів та аналітичного й рефлексивного осмислення й власних роздумів.

Таким чином, виконавська діяльність у педагогічному процесі спрямована не лише на презентацію музичних явищ, а й на формування у школярів здатності глибоко аналізувати, відчувати й розуміти музику як складний мистецький феномен. Так, в процесі розучування музичних творів майбутні вчителі мають володіти навичками самостійного аналізу й інтерпретації, а також уміннями досягти в їх виконанні художньої виразності з врахуванням особливостей сприйняття художньої інформації учнями різного віку й музичної підготовки.

Важливим у цьому процесі є досягнення узагальнених мета-умінь щодо усвідомленого й виразного втілення художнього змісту творів у процесі інструментального, вокального та диригентсько-хорового музикування. Адже

завдання художньо-змістового рівня є спільним для всіх видів музичної діяльності. Різниця полягає лише у технічних засобах їх реалізації під час співу, гри на інструменті, у застосуванні диригентських засобів відтворення свого трактування художньо-образного змісту виконуваного репертуару через різні виражальні засоби.

Звернемо увагу також на те, що майбутній учитель має інтегрувати також певні навички, набуті на різних дисциплінах. Це, зокрема, співацькі вміння, набуті під час вокальної й диригентсько-хорової підготовки, які реалізуються у процесі розучування з школярами пісенного матеріалу й проведення інтонаційних вправ різного типу, поєднання музично-аналітичних знань з методичними, що стають підґрунтям точно сформульованих проблемних запитань, спонукаючи учнів до усвідомлення своїх вражень і самостійних роздумів, розроблення музичних вікторин на засадах всебічної обізнаності фахівця у різноманітті жанрово-стильових закономірностей музичних явищ, сутнісних ознак їхнього прояву і володіння організаційними вміннями і культурою діалогічного спілкування тощо.

Також варто звернути увагу на те, що вчитель одночасно виконує і функції концертмейстера, що потребує від нього здатності одночасно грати акомпанемент і приділяти увагу керуванню співочою діяльністю учнівського колективу, тобто інтегрувати інструментальні й диригентсько-хорові вміння в цілісному педагогічному процесі. Виконання цього досить складного завдання потребує в багатьох випадках створення полегшеної партії акомпанементу, яку можна виконувати практично без зорового контакту із інструментом (особливо це стосується фортепіано або синтезатору, які найбільш часто використовуються вчителями на шкільних уроках).

Відтак, здобувачі мають опанувати різні способи обробки й аранжування музичного матеріалу, тобто специфічними формами продуктивної музично-творчої діяльності. Схарактеризуємо більш докладно головні з них. Це, зокрема, навички самостійного створення акомпанементу, який може

здійснюватися на засадах його добору за слуховими уявленнями, за функціонально-цифровими позначеннями з варіюванням фактури, на засадах вже згаданого спрощення складного авторського варіанту.

Стануть у пригоді вчителю і навички різноманітної обробки музичного матеріалу, наприклад багатоголосне аранжування мелодії, додавання ритмічного супроводу, тобто створення ритмової партитури для виконання пісні всіма учнями, а також для позакласної гурткової роботи із інструментальними ансамблями тощо.

Окремо відзначимо важливість набуття вміння розробляти спеціальні інтонаційні вправи, а також ігрові прийоми їх опанування, спрямовані на формування в учнів музичних понять, удосконалення навичок інтонування або виокремлення й засвоєння складних фрагментів запланованої для вивчення пісні у спеціально створених інтонаційних вправах.

Педагогічної цінності набуває і засвоєння майбутніми вчителями музичного мистецтва імпровізаційно-творчих умінь, які допомагають йому у створенні інтонаційних вправ, музичних обробок, імпровізованого супроводу ритмових вправ тощо.

Отже, до основних форм творчо-продуктивної діяльності відносимо:

- розроблення інтерпретаційних концепцій пісенного репертуару та способів його виконавсько-виражального втілення;
- створення спрощеної партії акомпанементу до пісенного репертуару;
- підбір на слух акомпанементу і варіювання фактури його викладу;
- гру акомпанементу за цифровими позначеннями та його транспонування в різні тональності;
- компонування ритмових фраз із окремих елементів;
- імпровізацію ритмових послідовностей та акомпанементу до творів;
- регламентовану імпровізацію мелодії із використанням заданих мелодійних або ритмових зворотів;
- імпровізацію мелодії у вільному характері – на заданий образ або текст;

- імпровізацію мелодії на певну акордову послідовність;
- аранжування пісенних та інструментальних творів для колективного виконання;
- полегшений переклад твору з метою його пристосування до вікових і співацьких можливостей учнівського колективу.

На додаток визначимо також можливі форми педагогічної творчості, пов'язані з організацією діяльності творчих колективів у закладі освіти та їх підготовкою до виступів.

Отже, формування навичок виконавсько-творчого музикування є необхідним у набутті студентами творчої компетентності.

Підсумовуючи, зазначимо, що узагальнення даних наукової літератури і даних, отриманих у практичному досвіді викладання комплексу музично-фахових дисциплін дозволяло визначити структуру творчої компетентності вчителів музичного мистецтва в єдності особистісно-мотиваційного, когнітивно-творчого, методико-гностичного і творчо-результативного компонентів. Їх взаємообумовлена сукупність має забезпечувати успішність творчої самореалізації здобувачів у майбутній професійній діяльності й сприяти творчому вирішенню покладених на них функцій і музично-освітніх завдань.

Висновки до першого розділу

На підставі аналізу наукової й методичної літератури встановлено що питання творчості завжди привертало увагу мислителів і вчених. Особливо гостро постала ця проблема в сучасному суспільстві, що обумовлене його стрибкоподібним інформаційно-технічним розвитком і зростанням потреби в діяльності ініціативних і творчих фахівців, здатних адаптуватися до мінливих умов сьогодення й удосконалювати свої можливості й результати діяльності впродовж життєвого шляху.

В розділі схарактеризовано сутність музичного мистецька як різновиду мистецької діяльності, якому іманентно властива багатозначність художнього

сенсу, що передбачає творчий характер пізнання, інтерпретації та виконання музичних феноменів.

Розглянуто провідні функції, які вчителі музичного мистецтва виконують у процесі педагогічної діяльності: музично-просвітницьку, виконавсько-формувальну, методико-практичну. Виокремлено властиві їм ознаки творчого характеру, опанування якими становить важливе завдання у процесі здобуття освіти.

Наголошено на значущості властивих музично-педагогічній діяльності функцій психолого-педагогічного характеру, а саме – виховній, розвивальній та освітній. Схарактеризовано види діяльності, оволодіння якими на творчому рівні має озброїти майбутнього механізмами реалізації властивих йому функцій, а також визначено комплекс завдань, які мають вирішуватися на засадах системного й взаємообумовленого виконання професійно-діяльнісних і психолого-педагогічних функцій. Відзначено, що успішне вирішення цих завдань потребує формування в здобувачів творчої компетентності, під якою розуміється цілісно-особистісне утворення, сформоване на засадах внутрішньої потреби в оволодінні творчими навичками, засвоєного на високому рівні самостійності й інтегрованості змісту освіти.

Обґрунтовано структуру творчої компетентності майбутніх учителів у єдності особистісно-мотиваційного, когнітивно-творчого, методико-гностичного і творчо-результативного компонентів, сукупність яких має забезпечити успішне вирішення функціонально-педагогічних завдань.

Підкреслено, що набуття творчої компетентності передбачає також здатність майбутніх учителів до творчої самореалізації і самовдосконалення задля досягнення успіху у всебічному і гармонічному музичному вихованні шкільної молоді.

РОЗДІЛ 2

НАУКОВІ І МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

2.1. Функціонально-системний підхід як наукове підґрунтя формування в майбутніх бакалаврів музичного мистецтва творчої компетентності

Творчість є невід’ємною складовою професійно-фахової діяльності учителя музичного мистецтва, адже кожна інтерпретація, кожний педагогічний наратив є художнім артефактом, тобто об’єктом, створеним не тільки завдяки актуалізації знань, умінь та навичок, але й унікального суб’єктивного розуміння інтерпретатора (Полатайко, 2018; Richter, 2001).

Спираючись на музично-історичні, музично-теоретичні знання, вчитель музичного мистецтва здійснює творчу інтерпретацію задля того, щоб висвітлити ті риси музичного твору, які віднайдуть емоційний відгук в учнях, зможуть викликати їх інтерес, переконують у здатності мистецтва функціонувати як віддзеркалення життя, людських стосунків та світоглядів цілих епох. Ця особливість уможливорює існування виховної та освітньої функцій мистецтва, реалізація яких є одним із найдієвіших засобів розвитку учнів – культурного (Лисенко Я. О., 2016), естетичного (Андрущенко, 2011), емоційного (Половіна, 2012), музичного (Ю Янь, 2016) – у процесі музичного навчання.

Окрім ознайомлення учнів із музичними творами, важливим є їх залучення до виконавського процесу, під час якого учні можуть пережити справжні художні емоції, відчути свою причетність до мистецтва та приналежність до певного культурного простору (Стратан-Артишкова, 2012).

Таким чином, творча діяльність майбутніх учителів музичного мистецтва має організовуватися як багатовекторний процес, спрямований на виконання комплексу завдань – виховних, розвивальних, освітніх тощо (Гребенюк, 2000).

Оскільки така багатовекторність є фундаментальною характеристикою творчої діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, задля розвитку їх фахово-творчої компетентності необхідно застосовувати підхід, який забезпечить системність процесу реалізації усіх функціональних напрямів такої діяльності. Відповідний потенціал властивий *функціонально-системному* підходу.

Функціонально-системний підхід був започаткований лінгвістами (Halliday & Matthiessen, 2013; Rafelina & Hermawan, 2022; Wu, 2023) задля зміщення акцентуації при побудові граматичних моделей. Зокрема, лінгвіст М. Холлідей (Halliday & Matthiessen, 2013) дійшов висновку, що систематизація у лінгвістиці має відбуватися не з огляду на формальні та абстраговані від реальності граматичні правила, а відповідно до тих функцій, які мова дійсно виконує у соціумі. Серед таких функцій у якості основоположних (тобто, у якості метафункцій) визначають:

- ідеологічну, що фокусується на тому, як мова репрезентує абстрактні ідеї та досвід індивіда та цілих спільнот. Означена функція пов'язана із вихованням моральності, дотримання етичних та соціальних норм;
- міжособистісну яка відповідає за комунікацію, взаємодію між суб'єктами спілкування та встановлення стосунків з іншими людьми засобами мовлення (Van, 2022)
- текстову, безпосередньо пов'язану із характеристиками тексту, зокрема з його здатністю організовано і структуровано передавати інформацію (Rafelina & Hermawan, 2022; Wu, 2023).

Таким чином сутність функціонально-системного підходу у зосередженні на функціональності явища, яка уможливорює виконання основної мети його існування. У випадку з мовою, такою метою є передача сенсів у процесі комунікації. Утім, функціонально-системний підхід широко застосовується в освіті для вирішення різноманітних завдань. Наприклад, у процесі формування готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності застосування

функціонально-системного підходу передбачає акцентуацію на індивідуальних здібностях та компетентностях згаданих здобувачів, які уможливають виконання професійних завдань (Горват, 2022). Приймаючи до уваги особливості характеристики самого процесу професійної підготовки фахівців як «...багатофункціональної системи компонентів і взаємозв'язків», Н. Яремчук (2022) обґрунтовує доцільність застосування функціонально-системного підходу задля забезпечення «системності, цілісності та процесуальності» такої підготовки (с. 148).

У музично-педагогічних дослідженнях, також указується на доцільність застосування функціонально-системного підходу задля вирішення низки завдань. Зокрема, як доводять А. Растрігіна та С. Дьомін (2006), саме на засадах даного підходу можливо конструювати освітній процес систематизуючи усі його ланки з урахуванням перспективи навчання та майбутньої професійної діяльності здобувачів, а також забезпечити реалізацію функціональної спрямованості усіх компонентів освітньої моделі на сприяння адаптації здобувачів до умов мистецько-освітнього процесу, формування їх професійних компетентностей, творчої самореалізації та самопроєктування в музичній діяльності (с. 109).

За спостереженням О. Лисенко (2016), системність і функціональність, узагалі, є якостями, що «...пронизують усі явища музичного мистецтва» (с. 130). Це цілком корелює з основним положенням теорії систем (Lamm, 2021), що лежить в основі функціонально-системної методології. Концепція даної теорії стверджує, що будь-яке явище можна розглянути як систему, вивчаючи крізь призму його функціональності (Zsilka, 1968). Отже, аналізуючи музично-виконавську діяльність на засадах функціонально-системного підходу О. Лисенко (2016) обґрунтовує доцільність розгляду музичного мислення та мовлення як функціональних систем. При цьому вчена наголошує на взаємопов'язаності цих систем, які, функціонуючи у процесі «звукової актуалізації нотного тексту», уможливають його розуміння та інтерпретацію, а також подальше утворення нових смислів у процесі звукової матеріалізації

композиторського задуму в музично-виконавському мовленні (Лисенко О. В., 2016, с. 133).

Екстраполяція означеного в контексті дослідження передбачає розгляд творчої діяльності майбутнього вчителя музики як системи, багатофункціональність якої спрямовується на формування змістових елементів їх фахово-творчої компетентності майбутніх учителів.

Відповідно до цього положення, доцільно розглянути й пов'язаний з ними комплекс професійно-діяльнісних функцій. Існування цих функцій зумовлено багатофункціональністю професійної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, у якій їм буде необхідно діяти у різних ролях, зокрема – в ролі лектора, який передає інформацію про музичні явища, співака, який презентує музичний твір, вчителя співів, викладача музичної грамоти та основ творчого музикування, концертмейстера тощо (Webster, 2002).

При цьому слід звернути увагу на те, що здатність демонструвати музично-педагогічну всеосяжність ґрунтується на професійному самовдосконаленні та відповідному досвіді. Зокрема, важливе значення має досвід аналітично-творчої та педагогічно-герменевтичної діяльності, що уможлиблює вивчення музичних творів та їх презентацію учням, актуалізуючи широкий культурний контекст, розкриваючи стилеві особливості, світоглядні орієнтири епохи, кросмистецькі та інтертекстові зв'язки (Степанова, 2018). Підґрунтям для створення творчих педагогічних інтерпретацій та наративів до музичних творів стає досвід виконавсько-творчої діяльності (Реброва, 2013).

Також необхідним для формування здатності впроваджувати рольову модель учителя, орієнтованого на учня є й досвід теоретико-методичної та педагогічно-практичної діяльності. Зокрема, саме наявність такого досвіду стає опорою теоретичного моделювання методів викладання музичного мистецтва та виконавської підготовки учнів. Нарешті, і сам процес застосування різних – традиційних та оригінальних – методів у музично-освітньому процесі відбувається набагато ефективніше за умов наявності у вчителя відповідного

досвіду (Шаохуй, 2023). Зазначена особливість зумовлена фундаментальними властивостями педагогічно-методичної діяльності, адже емпірична перевірка методу перед його запровадженням в освітній процес дозволяє визначити його недоліки, передбачити результативність, адаптувати до особливостей педагогічної ситуації тощо (Бодрова, 2023).

Варто також зазначати, що існує й інший підхід до опису функцій учителя музичного мистецтва, який ми трактуємо як психолого-педагогічний, тобто такий, що відображає сутність педагогічного впливу на суб'єктів освіти.

Так, Т. Ткаченко, досліджуючи питання формування професійної культури вчителя музики, наголошує на важливості усвідомлення особливостей підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва в забезпеченні гармонії структурних і функціональних компонентів. До структурних компонентів авторка відносить мотиваційний, особистісний, когнітивний, діяльнісний компоненти, а до функціонально значущих – пізнавальний, виховний, комунікативний, оцінний та рекреативний компоненти з відповідними функціональними завданнями (Ткаченко, 2000, с.8-9).

Значущість цих функцій, з нашого погляду, є визначальною для спрямування уваги здобувачів на багатомірність змісту практичних дій і їх вплив на всі аспекти особистісно-музичного становлення їхніх вихованців. З цього погляду нас переконує точка зору І.А. Зязюна, який пише: «Ми повинні чесно зізнатися, що вища педагогічна школа та педагогічна наука мають борг перед дітьми і молоддю, адже питання підготовки спеціалістів до виховної роботи мало кого турбує» (Зязюн, 2005, с. 301) та наголошує на тому, що це становище є «...своєрідним віддзеркаленням складних процесів у житті вищої педагогічної школи як своєрідної та специфічної ланки в системі освіти» (там саме, с. 301).

Розвивальні функції також становлять надзвичайно важливий аспект педагогічного впливу, адже всі види музичної діяльності, поєднуючи виконання й продуктивну творчість, потребують розвитку спеціальних музичних здібностей – від сенсорно-почуттєвого до музично-інтелектуального рівнів

їхнього прояву (Н. Кьон, 2015; Чжу Цянь, 2021). Суттєвою вважаємо і роль музичної освіти, зокрема оволодіння елементами музичної грамоти.

Узагальнюючи, зазначимо, що виконання властивих учителю музичного мистецтва видів діяльності дає підстави визначити їх функціональну сутність діяльнісно-змістового характеру.

Отже, доцільним є визначення поліфункціонального характеру діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва через призму перетину й інтегративного поєднання означених видів діяльності у викладанні музики та виокремлення їх ролі у становленні творчої компетентності майбутніх фахівців.

Як бачимо, можна виокремити два різновиди функцій учителя музичного мистецтва – професійно-діяльнісного та психолого-педагогічного спрямування. Перший з них стосується ключових і типових видів діяльності, у процесі яких учитель виконує завдання у трьох професійно-діяльнісних напрямках – у здійсненні музичного просвітника, мета якої полягає у прищепленні школярам здатності ціннісно-зацікавлено й художньо-змістовно сприймати музичні твори різних стилів і жанрів; виконавсько-формувальну функцію, сутність якої полягає у формуванні в школярів співочих навичок і здатності до емоційно-виразного виконання пісенного репертуару та оволодіння елементарними видами музично-творчої діяльності; формувально-гностичну функцію в її спрямуванні на засвоєння учнями знань у галузі музичного мистецтва й оволодіння основами музичної грамотності. Функції психолого-педагогічного характеру виражені у здійсненні розвивального, виховного та освітньо-педагогічного впливу. Таким чином, отримання досвіду відтворення низки різновидів професійної діяльності є важливою умовою формування фахово-творчої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

На Рис. 2.2. схематично представлено взаємообумовленість зазначених функцій і комплексу завдань, визначених з врахуванням специфіки їхнього прояву. Завдяки цьому підготовка здобувачів до виконання професійних обов'язків має набути системності, всебічності й цілеспрямованості.



Рис. 2.2.

Схема поліфункціональної завдань обумовленості, які мають вирішувати вчителі музичного мистецтва

Опора на функціонально-системний підхід у даному процесі передбачає здійснення координації, зокрема, міждисциплінарної, яка забезпечить можливість актуалізувати зв'язки між теоретичним та практичним видами підготовки, також вирішення цього завдання у всіх напрямках педагогічного впливу: розвивального, виховного, освітнього.

На основі означеного доцільно зробити висновок, що *запровадження функціонально-системного підходу* в процесі формування фахово-творчої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва має здійснюватися на засадах дотримання *принципу системно-скоординованого залучення до*

багатовекторних видів самостійної й творчої діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Отже, багатофункціональність діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, яка зумовлює необхідність формування здатності виконувати множину професійних ролей, є важливим аспектом, який слід ураховувати в процесі формування їх фахово-творчої компетентності.

Це актуалізує доцільність застосування *компетентнісного підходу*, сутність якого в забезпеченні результативності професійної підготовки фахівців шляхом формування добре вимірюваних та дієвих комплексів знань, умінь та навичок, чітко спрямованих на забезпечення здатності виконання основних завдань професійної діяльності (Хмелевська, 2022).

Особливість функціональності компетентнісного підходу в її інтегральному характері, що проявляється у спрямованості на координацію та поєднання дієвості різних компонентів освітньо-професійних програм, включно з різновидами виробничої практики. Отже, професійна підготовка на засадах даного підходу передбачає спрямованість не тільки на забезпечення майбутніх учителів музичного мистецтва суто музичними – (виконавськими, музично-теоретичними, музикознавчими тощо) та суто педагогічними знаннями та уміннями, але, на формування здатності застосовувати на практиці ефективні педагогічні стратегії у комплексі з фаховими знаннями та уміннями (Хмелевська, 2022).

Основоположним принципом підготовки здобувачів музичної освіти на засадах компетентнісного підходу є міждисциплінарність (Voichenko, et al., 2020) або трансдисциплінарність (Pike, 2016; Radakovic et al., 2022), яка проявляється в узгодженій взаємодії освітніх компонентів задля формування багатофункціонального конструкту професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва (MacRae, 2010), яка інтегрує у собі музично-виконавські та педагогічні уміння (Gaunt et al., 2021), зокрема – комунікативні

(Baumber et al., 2020), а також сприяє набуттю здатності ефективно будувати власну кар'єру (Skelton, 2024).

Отже, звернення до положень компетентнісного підходу дозволяє розширити функціональність творчої компетенції шляхом здійснення міждисциплінарної інтеграції у декількох напрямках. Серед таких особливу роль відіграє напрям, який відповідає за формування комунікативних умінь, адже в музичній освіті комунікація виконує метафункцію, забезпечуючи міжсуб'єктне, художньо-зорієнтоване спілкування, тобто специфічну і надважливу емоційно-емпатійну взаємодію під час сумісного виконання музики (Бодрова, 2023).

Крім того, як доводять музично-педагогічні дослідження, компетентнісний підхід дозволяє системно та узгоджено формувати знання, навички, якості, які забезпечують здатність здійснення такої комунікації. Серед таких визначають: відповідну психолого-педагогічну обізнаність учителя музики (Назаренко, 2023), розвинений емоційний інтелект (Новська 2015), культурну толерантність та здатність створювати освітній простір, який заохочує учнів до активного творчого спілкування з музичним мистецтвом (Cremata & Powell, 2017).

Таким чином, інтеграція психолого-педагогічного та фахового напрямів на засадах компетентнісного підходу (отже, зі спрямованістю на досягнення конкретних результатів) забезпечує функціональність здобутої компетентності, зокрема, щодо організації педагогічної комунікації, яка сприятиме формуванню музичних компетентностей учнів, стимулюватиме їх сприймати музику як форму спілкування та розуміти мову музичного мистецтва (Hallam & Parageorgi, 2016).

Ефективна музично-освітня комунікація є також важливим чинником спонукання учнів до творчої активності в музично-виконавських формах (наприклад, імпровізаційних), а також у сумісній проєктувально-творчій роботі (Новська, 2015). Складний процес сумісної творчості в музично-освітньому процесі потребує від учителя здатності застосовувати психолого-педагогічні

стратегії, які дозволяють розуміти різноманітні емоційні реакції учнів та допомагати трансформувати їх у художні емоції.

Одночасно з цим важливо застосовувати фасилітаційні техніки, які допомагають учням подолати психологічні бар'єри (наприклад, тривожність), які заважають музично-виконавській і творчій роботі (Wang Yinyu, 2023). Сучасні вчені також звертають увагу на необхідність створення в музично-освітньому процесі інклюзивного та «культурно-чутливого» середовища, тобто такого, яке дозволяє учням різних національностей, верств суспільства, набутої освіченості, відчувати, що їх розуміють та цінують як особистостей, що мають певні музичні й творчі здібності, унікальну культурну ідентичність та індивідуальність (Pan & Luen, 2024).

Важливим аспектом є і зміцнення в школярів відчуття власної культурної ідентичності через актуалізацію зв'язків з певним культурним простором та культурою в цілому завдяки залученню до мистецтва (Wenchao Liang, 2024).

Окрім педагогічної комунікації важливе значення має виконавський напрям міждисциплінарної інтеграції. Набута на її засадах здатність учителя музики імпровізувати або брати участь у сумісному музикуванні з учнями, відіграє важливу роль, оскільки дозволяє ефективніше, надихаючи власним прикладом, залучати учнів до спілкування з музикою, формуючи їх емоційно-ціннісне ставлення до мистецтва та культури в цілому.

Отже, в умовах глобалізації освітнього простору важливого значення набуває вміння організувати полікультурну мистецьку комунікацію, демонструючи учням обізнаність щодо композиційних та виконавських традицій різних етносів, сприяючи кращій адаптації учнів різних національностей і, як наслідок цього, їх кращій соціалізації у сучасному глобальному світі (Isabirye, 2021).

Ще одним важливим напрямом міждисциплінарної інтеграції на засадах компетентнісного підходу є підготовка до використання технологій в освітньому процесі. Зокрема, затребуваною є здатність учителя музики застосовувати

цифрові засоби комунікації (наприклад, системи управління навчанням, соціальні мережі тощо) з метою підвищення ступеню залученості учнів до освітнього процесу, а також, формування в них почуття спільності та причетності до творчого процесу та мистецтва в цілому (Wise et al., 2011).

Також важливим для музичної освіти є застосування технологій, що уможлиблюють безпосереднє спілкування з музикою. Застосування таких технологій спирається на давні традиції, адже і музичні інструменти, і засоби відтворення музики з носіїв (платівок, касет тощо), завжди використовувалися в музично-освітньому процесі.

Утім, на сьогодні технології дозволяють знайомити учнів не тільки з музичними творами, але й цілісними мистецькими концепціями, представляючи музику в широкому контексті буття в глобальному культурному просторі. Такі можливості забезпечує застосування технологій інтеграції мультимедіа (наприклад, відео-демонстрації, відео/аудіокліпи, інтерактивні навчальні відео) (Chengcheng Qi, 2023). Як компетентні, дії учителя музичного мистецтва характеризуватимуться у даному процесі за умов спрямованості на застосування технологій на культурну просвіту учнів та збагачення їх досвіду художньої комунікації й музично-творчої діяльності.

Таким чином, багатофункціональність творчої діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва зумовлює необхідність застосування *компетентнісного підходу*, який дозволяє інтегрувати дієвість освітніх компонентів задля формування комплексу знань, умінь та якостей, як от: психолого-педагогічної обізнаності, спрямованої на вирішення специфічних завдань музично-освітнього процесу; емоційного інтелекту, який забезпечує процеси міжсуб'єктної та художньої комунікацій; виконавської майстерності, яка дозволяє залучати учнів до спільної виконавської, аналітично-творчої, проєктно-творчої тощо діяльності; технологічних умінь, які дозволяють підвищити ефективність усіх перелічених процесів шляхом упровадження технологій.

Ефективність компетентнісного підходу в контексті формування такої багатофункціональної творчої компетентності забезпечується міждисциплінарною координованістю змісту освіти та її спрямованістю на практичну діяльність, що передбачає інтеграцію теоретичних знань із практичними навичками ще на етапі підготовки у музично-педагогічному закладі (Demir, 2015; Nikolai et al., 2020; Roa & Luzano, 2023; Hua Hui Tseng, 2021). (Chengcheng Qi, 2023).

Зокрема, комунікативні уміння мають трансформуватися в дієву здатність організувати комунікативний процес та адаптуватися до різноманітних освітніх середовищ і культурних контекстів, створюючи інклюзивний освітній простір (Sukmayadi & Gunara, 2019). Виконавські уміння та музично-теоретичні знання мають проявлятися здатністю ілюструвати твори зі шкільної програми, демонструвати приклади музичної імпровізації та композиції, сумісного музикування в класі тощо (Julia et al., 2023). Психолого-педагогічна обізнаність має трансформуватися у вміння розробляти та застосовувати дієві педагогічні стратегії, що дозволяють створювати сприятливий клімат в класі, який заохочує до творчості та музичного розвитку (Kokotsaki & Newton, 2015). Ефективна інтеграція технологій в музично-освітньому процесі, також, має спиратися на досвід застосування цифрових інструментів для вирішення конкретних педагогічних завдань, який дозволить постійно поповнювати зміст відповідної технологічної обізнаності (Bauer, 2012).

У зв'язку з цим, важливого значення в контексті формування творчої компетентності набуває забезпечення можливості для майбутніх учителів музичного мистецтва отримувати досвід застосування знань та умінь безпосередньо під час виконання творчих завдань, пов'язаних із практикою майбутньої професійної діяльності. Такі завдання мають генеруватися на засадах спрямованості на актуалізацію здобувачами практично-педагогічних умінь, музично-теоретичних знань, музично-виконавських (інструментальних та вокальних) умінь. Отже, у процесі формування творчої компетентності на

засадах компетентнісного підходу необхідно дотримуватися принципу *практиологічної спрямованості міждисциплінарного узгодження творчих завдань*.

Серед важливих напрямів міждисциплінарної інтеграції необхідно розглянути також, спрямованість освітнього процесу на формування у здобувачів здатності до професійного самовдосконалення, самоорганізації та, як наслідок, зростання в них почуття самоефективності, що ґрунтується на відчутті набутої компетентності та віри у власні професійні можливості. Ці саморегуляційні функції пов'язані з процесами професійно-особистісної саморефлексії та формуються на засадах *особистісно-спрямованого* підходу (Biasutti & Concina, 2017).

Застосування цього підходу у процесі формування творчої компетентності спрямоване на набуття майбутніми учителями музики здатності виробляти й застосовувати стратегії самовдосконалення для подолання труднощів практично-педагогічної діяльності та розвитку власної спрямованості на творче самовираження. Як зазначають науковці (Wright & Kanellououlos, 2010), заохочення майбутніх учителів музичного мистецтва до саморефлексії та самоорганізації підвищує їх автономність у процесі педагогічно-творчої діяльності, що, у свою чергу, стимулює їх до творчої самореалізації як у виконавській, так і в педагогічній формах прояву.

Наприклад, згідно результатів дослідження Р. Райта та П. Канеллопулоса (Wright & Kanellououlos, 2010) застосування особистісно-спрямованого підходу стимулює майбутніх учителів музичного мистецтва інтегрувати до педагогічної практики імпровізаційні форми роботи та залучати до такої творчої роботи учнів.

Доцільність застосування особистісно-спрямованого підходу в процесі формування фахово-творчої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва узгоджується із сучасними стратегіями розвитку освіти, у яких наголошується на необхідності забезпечувати здобувачам набуття

персоналізованого досвіду навчання, який дає можливість дослідити та реалізувати власний творчий потенціал.

Як стверджують А. Білозерська та співавтори (Bilozerska et al., 2021), створення сприятливого освітнього середовища має вирішальне значення для розвитку творчої музичної особистості майбутніх учителів. Учені підкреслюють, що підготовка, організована на засадах особистісно-спрямованого підходу сприяє розвитку креативності майбутніх учителів музичного мистецтва, тим самим закладаючи основу для формування здатності застосовувати творчі методи в педагогічній практиці задля музичного розвитку учнів (Bilozerska et al., 2021).

В основі процесу застосування особистісно-спрямованого підходу лежить підтримка, яка характеризується як фасилітаційна, тобто така, що спрямовується на:

а) створення значущого досвіду навчання, що передбачає узгодження педагогічних стратегій із суб'єктивним розумінням здобувачів того, що є значущим, тобто, з їхніми індивідуальними орієнтирами та цінностями (Fletcher & Chróinín, 2021);

б) створення гнучких кордонів, допомагаючи майбутнім учителям зорієнтуватися в особливостях педагогічної комунікації, зокрема, для коригування можливих помилок під час розробки методів навчання в педагогічно-творчому процесі (Price et al., 2021);

в) надання технологічно-педагогічної підтримки у процесі запровадження технологій в освітній процес, яка полягає у зосередженні уваги на педагогічній доцільності та створенні методичної основи (Reiser et al., 2017), а також, на співпраці та прагненні створення спільного освітньо-творчого простору (Kummen & Hodgins, 2019).

Таким чином, фасилітаційна підтримка на засадах особистісно-спрямованого підходу передбачає створення середовища, яке підтримує майбутніх учителів музичного мистецтва, чим активно сприяє їх особистісному

та творчому зростанню. У такому середовищі майбутні вчителі музики відчують можливість розкриття свого творчого потенціалу, не побоюючись бути неприйнятими чи, навіть, піддатися жорсткій критиці й досягаючи налагодження педагогічної взаємодії як джерела творчого натхнення й пошуково-творчої активності;

Така підтримка мотивує до творчості, зокрема, до творчої інтерпретації музичних творів, застосування нестандартних педагогічних методів, музичних та педагогічних імпрровізацій тощо (Wright & Kanellopoulos, 2010). Освітнє середовище, що створюється на засадах фасилітації, не лише розвиває креативність, музично-виконавські та педагогічні уміння, а й сприяє формуванню почуття спільності, яке є необхідним для творчого пошуку (Hietanen & Ruismäki, 2017).

Отже, завдяки заохоченню майбутніх учителів музичного мистецтва до застосування нестандартних педагогічних методів та імпрровізацій створюється атмосфера, у якій процвітатиме творчість. Важливою умовою створення такого підтримуючого середовища є прагнення, разом із творчо-інтерпретаційними, імпрровізаційними тощо уміннями, формувати в майбутніх учителів музичного мистецтва *продуктивні навчальні диспозиції* (Tan & Miksza, 2018). Означені диспозиції проявляються в таких характеристиках, як наполегливість, гнучкість, рефлексивність, здатність до стратегічного розв'язання проблем і позитивного ставлення до навчання та майбутньої професійної діяльності (Paganì et al., 2010).

Продуктивні навчальні диспозиції не є статичними – вони розвиваються завдяки цілеспрямованому застосуванню відповідних підходів і створення сприятливого навчального середовища, яке заохочує дослідження, співпрацю та критичне мислення (Su Wei Lin & Wen Chun Tai, 2016). Таке середовище створюється шляхом завчасного розпізнавання схильності та інтересів студентів та надання їм підтримки для розвитку позитивної орієнтації на професійне зростання (Ramdani et al., 2021).

Результатом застосування фасилітації в підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва є, також, ознайомлення здобувачів із фасилітативним стилем педагогічного спілкування, у результаті чого формується їх здатність спрямовувати та коригувати учнів у їхніх творчих пошуках, водночас надаючи їм свободу досліджувати та виражати свою індивідуальність в музичній діяльності. Отже, фасилітаційна підтримка на засадах особистісно-спрямованого підходу спряє підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до творчої взаємодії із учнями, створенню захоплюючої, творчої атмосфери в класі, збагаченню досвіду спілкування учнів із музикою, формування яскравих художньо-емоційних вражень від даного процесу (Rosa-Napal et al., 2021).

Таким чином, фасилітаційна педагогічна взаємодія на засадах особистісно-спрямованого підходу стає джерелом творчого натхнення завдяки заохоченню до пошуку нестандартних рішень в музичній діяльності (Lizačić & Sušić, 2021). Таке заохочення реалізується через інтеграцію відповідних педагогічно-комунікативних стратегій, зокрема, шляхом проведення під час виконання творчих завдань (наприклад, заснованих на імпровізаційній діяльності) бесід, спрямованих на висвітлення диспозицій та ідей здобувачів, їх розуміння музичного контенту. Результатом такої взаємодії має стати підвищення самооцінки майбутніх учителів музичного мистецтва, розвиток їх критичного мислення, зміцнення їх впевненості та самоєфективності (Makris, 2021).

Отже, застосовуючи особистісно-спрямований підхід у процесі формування фахово-творчої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва доцільно спиратися на принцип *налагодження педагогічної взаємодії як джерела творчого натхнення й пошуково-творчої активності на засадах фасилітативної підтримки реалізації творчих потенцій здобувачів.*

Таким чином налагоджений комунікативно-педагогічний процес формування фахово-творчої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва має відігравати ключову роль, що забезпечує можливість актуалізації знання та навичок, здобутих у результаті опанування змісту різних освітніх

компонентів під час виконання практичних творчих завдань, зокрема, в умовах педагогічної практики.

Важливою умовою забезпечення ефективності даного процесу є застосування особистісно-спрямованого підходу, що передбачає створення надихаючого на творчість інноваційно-освітнього середовища.

У даному контексті слід підкреслити значущість інтеграції, як феномену, що створює фундамент процесу формування фахово-творчої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, що зумовлює доцільність застосування *інтеграційного* підходу.

Основною функціональною характеристикою інтеграційного підходу в музичній освіті визнається його здатність сприяти формуванню «...інтегративних мистецьких знань, оволодіння цілісним уявленням про світ мистецтва, синтез елементів художніх мов різних видів мистецтв», що забезпечує підготовленість вчителя музики до викладання на засадах розуміння цілісності та інтегральності таких явищ як мистецтво і культура (Лобова, 2020, р. 44). На практиці означений результат забезпечується можливостями інтеграційного підходу налагоджувати взаємозв'язок між різними дисциплінами, та їх координацію, спрямовану на утворення міждисциплінарно-інтегрованих знань і умінь (Voichenko, et al., 2020)). Така координація передбачає узгодження процесів розвитку музичних умінь, когнітивних здібностей, емоційних якостей та соціальних навичок, що спрямовані на формування цілісного комплексу, що забезпечує можливість майбутніх учителів музичного мистецтва вирішувати нагальні завдання музично-освітнього процесу (Хмелевська, 2022).

Важливе значення у даному процесі відіграє наявність здатності майбутніх учителів музичного мистецтва скеровувати процес застосування всього комплексу сформованих знань, умінь, якостей та забезпечувати узгоджену взаємодію усіх елементів. Згідно поглядів когнітивістів (Flavell, 1979; Miller, 2003), така здатність забезпечується функціонуванням метакогнітивного знання

(метазнання) тобто знання про знання, яке дозволяє здійснювати аналіз власної поведінки і досвіду і, на цій основі, будувати стратегії дій на майбутнє.

У педагогічних дослідженнях метазнання розглядається як конструкт, що функціонує в основі компетентності та дозволяє керувати процесом її удосконалення та застосування (Anderson et al., 2001). З погляду педагогіки мистецтва, регулюючі функції метазнання дозволяють інтегрувати та активізувати усі різновиди набутих знань і вмінь задля розвитку власних інтерпретаційно-творчих можливостей та ефективного управління процесом їх застосування (Хмелевська, 2022).

Таким чином, метакогнітивне знання відіграє важливу роль у конструкті компетентності, через що його формуванню доцільно приділити увагу. У цьому процесі важливого значення набуває розуміння принципів, які лежать в основі процесу формування метазнання, що скеровує функціонування фахово-творчої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Зокрема, це знання про фізіологічні, психологічні та художні чинники, що впливають на перебіг музично-виконавського процесу.

У якості фізіологічних чинників слід розглянути біомеханічні процеси, що лежать в основі рухових дій під час музичного виконання. Біомеханічні процеси, які лежать в основі рухових дій під час музичного виконання, спираються на складну взаємодію між сенсорним сприйняттям, руховим виконанням і когнітивними процесами. Така взаємодія потребує складної інтеграції слухових і моторних систем яка і має забезпечуватися метакогнітивним контролем задля успішного виконання.

Адже музичне виконання вимагає координації дрібної моторики, на яку впливає слуховий зворотний зв'язок. Дослідження з погляду нейробіології (Gordon et al., 2018; Lima et al., 2016; Yizhen Zhang et al., 2017) свідчать, що, коли музиканти грають на інструменті чи співають, вони не просто виконують моторні рухи, а й залучаються до циклу самоконтролю, зворотного зв'язку та

самокоригування. У такому циклі слухове дає змогу оцінити успішність і якість виконання музичних завдань, що зумовлює корекцію рухових дій.

Основну регулятивну функцію у цьому процесі відіграє метакогнітивний контроль, який активує весь цикл, забезпечуючи аналітику, генерацію та корекцію стратегій діяльності. Означений процес вивчається як сенсомоторна інтеграція, що забезпечується функціонуванням відповідних ділянок мозку, зокрема, додатковою моторною зоною та премоторною корою, які активуються як під час виконання музики, так і під час її прослуховування (Gordon et al., 2018; Lima et al., 2016; Yizhen Zhang et al., 2017). Слуховий зворотний зв'язок, що здійснюється під час виконання, дає змогу музикантам відточувати свої рухи, підвищуючи їхню спритність і контроль із часом (Martins et al., 2018).

Варто також враховувати, що здатність до метакогнітивного контролю піддається розвитку. Під час тренувань музиканти розвивають особливу чутливість, спостерігаючи за тим, як певні стратегії опрацювання творів впливають на результативність репетиційного процесу. Чим більше усвідомленим та інтенсивним є означений процес, тим більш помітні зміни відбуваються в неврологічних основах моторного контролю, що згодом призводить до нейропластичних адаптацій, які поліпшують рухові навички (Fuguu et al., 2015). При цьому, нейробіологічні зміни, які відбуваються у результаті тривалого та інтенсивного виконання складних рухових завдань, таких як гра на музичному інструменті та вокальне виконавство, є настільки значними, що позначаються на генному рівні, зокрема, у вигляді підвищення рівня регуляції генів, пов'язаних із руховою поведінкою (Fuguu et al., 2015).

Утім, тренування задля музично-виконавського вдосконалення пов'язані з покращенням не тільки моторних навичок, а й з удосконаленням когнітивних функцій, що забезпечують здатності до визначення часу і послідовності дій, які мають вирішальне значення для музичного виконання (Baer et al., 2015). Зокрема, саме усвідомлена метакогнітивна саморегуляція забезпечує можливість виконання складних рухових завдань, які вимагають того, що називають

«тонкими налаштуваннями» до вимог особливої точності, динамічних змін інтенсивності, а також, підпорядкування складним та варіативним вимогам часової організації.

Взаємозв'язок між усвідомленням завдань з часової організації музичного виконання і здійсненням відповідних моторно-рухових виконавських дій яскраво демонструє як функціонує метакогнітивний самоконтроль в музичному виконавстві. Таку синхронізацію на нейробіологічному рівні забезпечують прогностичні механізми мозку, що надають змогу передбачати результати рухових дій та коригувати наступні дії на основі отриманих раніше сигналів (Martins et al., 2018). Означений взаємозв'язок досліджується як здатність до синхронізації рухів з виконавськими намірами, що ґрунтуються на прагненні до виконання певних художньо-виконавських завдань (Marcus, 2020). Таким чином, важливого значення у цьому циклі набуває чітке усвідомлення художніх завдань, на основі якого будуються уявлення про певне еталонне звучання. На основі таких уявлень і обираються відповідні стратегії моторно-рухових дій.

Визначальна роль художніх завдань зумовлена самою структурою виконавського процесу, який розгортається поетапно – від стадії генерації інтерпретаційної концепції до стадії її матеріально-звукового втілення (Веркіна, 2008; Гусейнова, 2005; Крицький, 1999). На першій стадії визначальну роль відіграє аналітично-творчий процес, який, за слушним висловом Т. Веркіної (2008), «...дозволяє скласти конкретне уявлення про художній канон, який визначає естетичні, технічні та смислові межі прочитання твору, осмислити нормативний і актуальний рівні інтонування» (с. 8). Отримання та систематизація відповідної інформації дозволяє побудувати «ідеальне уявлення образу твору», прагнення втілення якого і скеровує дії на подальших стадіях опрацювання твору. Зокрема, такими стадіями вважаються: а) «пошук художньо-доцільних засобів виконавської виразності»; б) визначення способів технічно-досконалого втілення сформованого уявлення про образ твору через обрані художньо-виразні прийоми (Гусейнова, 2005, с. 18).

При цьому слід урахувувати, що побудова уявлення про ідеальне звучання твору та визначення міри доцільності застосування відповідних засобів художньої виразності визначається особливостями образного мислення інтерпретатора, обізнаністю про інтерпретаційні канони, естетичним смаком, творчим мисленням (Гусейнова, 2005).

Окрім переліченого, важливим чинником метакогнітивної саморегуляції є фокусування уваги на необхідності застосування саморегуляційних стратегій виконання для втілення інтерпретаційної концепції та здійснення виконавського самоконтролю. Результати музикознавчих досліджень показують, що саме усвідомлене спрямування уваги на результати дій, а не на самі дії (зокрема, моторно-рухові) забезпечує можливість успішного виконання складних моторно-рухових завдань (Allingham & Wöllner, 2021). Отже, концентрація уваги на уявному слуховому образі твору, побудованому на усвідомленні художнього змісту, є значущим важелем метакогнітивної саморегуляції, який необхідно урахувувати під час формування фахово-творчої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Таким чином, *інтеграційний підхід* передбачає забезпечення міждисциплінарної координації, яка спрямовується на формування комплексної здатності здійснювати метакогнітивну саморегуляцію у музично-виконавському процесі. Така саморегуляція функціонує за умов концентрації уваги на необхідності здійснювати виконавський самоконтроль та усвідомлювати важливість дотримуватися саморегуляційної стратегії у виконавському процесі. Фокус уваги в цьому випадку має концентруватися на виконанні інтерпретаційних завдань із утілення художнього образу твору та контролі біомеханічних моторно-рухових дій, що забезпечують виконання художніх завдань.

Означений процес науковці (Веркіна, 2008; Гусейнова, 2005; Крицький, 1999) розглядають як складно-структурований та поетапний, і вважають його

надважливим для забезпечення успішної виконавсько-творчої діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва.

З огляду на важливу роль інтегрованих умінь у змісті фахово-творчої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва доцільним виявляється дотримуватися у процесі її формування принципу *міждисциплінарної координації задля формування узагальнених мистецьких знань, музично-виконавських і творчих навичок*.

Це дозволяє акцентувати на тому, що творча компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва є конструктом, який підлягає формуванню за умов створення сприятливого середовища та застосування відповідної методології. Доцільним є забезпечення відповідності такої методології сучасним вимогам якості освіти, серед яких інноваційність займає важливе місце (Мозгальова, 2022).

Опору на *інноваційний* підхід в процесі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва пов'язують, насамперед, із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), адже ІКТ надають інструменти, які уможливають застосування інноваційних методів викладання та підвищують можливості опанування учнями складних видів музичної діяльності, які сприяють розвитку їх творчих здібностей.

Однак, на наш погляд, поняття «інноваційність» стосовно педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, слід трактувати більш широко і виокремити в їх числі три основних різновиди, зокрема:

- 1) інноваційні педагогічні ідеї й технології, застосування яких дозволяє підвищувати ефективність педагогічного процесу, прикладом яких є, зокрема, гейміфікація освітнього процесу, технологія пропедевтики (тобто упередження) типових для вчителів-початківців помилок (Н.Кьон, 2014; Ян Сяохан, 2018) тощо;
- 2) технології, спрямовані на підвищення ефективності навчання практичним навичками, зокрема – музичному виконавству і творчому музикуванню

(інноваційні методики опанування прийомів і технік співу, гри на інструменті, навичок імпровізації, аранжування тощо);

- 3) інформаційно-комунікаційні технології, які покращують міжсуб'єктну взаємодію в освітньому процесі, сприяють зростанню самостійності здобувачів у процесі пізнавально-інтелектуальної діяльності завдяки позбавленню їх від необхідності виконувати завдання накопичувально-інформаційного характеру і концентруватися на творчій роботі.

Зокрема, сьогодні все більшого розповсюдження набуває використання можливостей штучного інтелекту, звернення до чату GPT та його інших форм, які полегшують використання рутинних операцій, спрощують збір, систематизацію й класифікацію інформації, розроблення засобів контролю і самоконтролю тощо.

Широко впроваджуються в музично-освітній процес і мультимедійні технології, звернення до яких дозволяє розширити обрії культурної ерудованості учнів, сформувати в них ціннісне ставлення до мистецького різноманіття та розуміння культурно-еволюційних процесів (Chengcheng Qi, 2023). Робота з різноманітними додатками для аранжування або створення навчальних завдань дозволяє здобувачам краще осягнути сутність музичних феноменів, а в деяких випадках і спробувати свої сили в такому складному виді творчості як музична композиція (Hernandez-Olivan & Beltran, 2023).

Робота з платформами, що функціонують як віртуальний освітній простір (Cremata & Powell, 2017; Blackburn & Hewitt, 2020) дозволяє ефективно організовувати сумісну проєктно-творчу роботу учнів, яка стимулює їх творче мислення та спонукає до художнього самовираження (Southcott & Crawford, 2011; наприклад – у форматі сумісної проєктної діяльності (Ovcharenko et al., 2020).

При цьому слід ураховувати, що здатність до підвищення ефективності музичного навчання засобами ІКТ забезпечується комплексом факторів, серед

яких, окрім наявності знання про технології та низки користувацьких навичок, важливу роль відіграє технологічна культура.

Технологічна культура є свого роду метаякістю, яка інтегрує у собі низку знань та умінь, що забезпечують майбутнім учителям музичного мистецтва здатність ефективно застосовувати інноваційні технології в освітньому процесі (Ovcharenko et al., 2020). Означений вид культури є складним конструктом, у основі якого, за висловом Н. Овчаренко та співавторів, «...ціннісно-технологічний світогляд та спосіб мислення», уміння творчо використовувати педагогічні засоби, а також, досвід «...застосування технологічних знань, сформованих та реалізованих у творчій художньо-педагогічній діяльності» (Ovcharenko et al., 2020, p. 117).

Згідно висновків науковців, така культура має цілеспрямовано формуватися у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, задля чого доцільно забезпечувати можливість для студентів опановувати технології під час навчання із подальшою їх апробацією у педагогічній практиці (Там саме).

Отже, володіння інноваційними педагогічними та ІК-технологіями необхідне майбутньому вчителю музичного мистецтва для адаптації до сучасних вимог освіти та створення привабливого навчального середовища, яке сприяє розвитку творчих здібностей учнів. Застосування технологій у процесі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва є важливим процесом, який функціонує у двох напрямках, зокрема:

1) сприяє підвищенню ефективності процесу формування фахово-творчої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва завдяки застосуванню інноваційних педагогічних технологій;

2) сприяє формуванню технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва, яка є важливим елементом їх фахово-творчої компетентності, забезпечуючи здатність ефективно сприяти творчому

розвиткові учнів у процесі музичного навчання завдяки широкому застосуванню сучасних ІКТ.

Утім, як показують музично-педагогічні дослідження, для формування здатності майбутніх учителів музичного мистецтва до застосовування ІКТ-технологій у практичній музично-педагогічній діяльності необхідно стратегічно інтегрувати ефективну організацію аудиторної роботи (запровадження відповідних освітніх програм) із спонуканням здобувачів до самовдосконалення (Angeline, 2014; Bauer, 2012). Така необхідність насамперед зумовлена концептуальними засадами гуманістичної освіти, зокрема, її спрямованістю на формування в майбутніх учителів музичного мистецтва творчої особистості, яка прагне саморозвитку.

Як слушно зазначено О. Прядко та співавторами (2024), задля того щоб учителі музики були успішними у застосуванні технологій задля естетично-творчого розвитку учнів, вони мають прагнути відповідати сучасним вимогам до фахівців освітньої галузі, що передбачає усвідомлення:

- цілісної природи освітніх процесів і явищ;
- залежності результатів педагогічної діяльності від внутрішніх чинників самомотивації, самопроєктування, самовдосконалення;
- нелінійної, схильної до криз природи саморозвитку;
- необхідності цілеспрямованого і усвідомленого застосування ефективних стратегій професійного самовдосконалення.

Таким чином, застосування інноваційного підходу спрямоване на підвищення ефективності процесу формування фахово-творчої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва шляхом застосування новітніх технологій.

У свою чергу, досвід роботи з технологіями, який отримують здобувачі, стає основою їх здатності також застосовувати технології у майбутній професійній діяльності. Означений процес є комплексним, тобто таким, що забезпечується взаємодією чинників створення сприятливих педагогічних умов

у процесі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та спонуканням згаданих здобувачів до професійного самовдосконалення із метою творчого застосування інноваційних технологій для організації ефективної комунікації в освітньому процесі та творчого розвитку учнів. З огляду на означене доцільним є дотримання наступних принципів:

- спонукання до інноваційно-інформативного й продуктивно-творчого самовдосконалення;
- впровадження комплексу ІКТ і спеціалізованих музичних програм з метою збагачення творчих можливостей майбутніх учителів музичного мистецтва;

Отже, інтеграція технологій до процесу професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва надає додаткові можливості для формування їх фахово-творчої компетентності, адже сприяє розвитку творчого мислення, педагогічних умінь, збагачуючи досвід упровадження інновацій до освітнього процесу (Проворова, 2017). Така інтеграція готує майбутніх учителів музичного мистецтва до успішної роботи в складних умовах сучасного музично-освітнього простору, в якому цифрові інструменти відіграють дедалі значнішу роль.

Зростання ролі технологій у музичній освіті зумовлює доцільність застосування *технологічного* підходу в процесі формування фахово-творчої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Означений підхід на сьогодні є широко застосованим задля вирішення низки складних завдань музично-освітнього процесу.

Так, В. Лабунець (2013) доводить доцільність застосування технологічного підходу, зокрема шляхом упровадження педагогічних технологій задля формування музично-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва. Учений підкреслює, що саме педагогічні технології є ресурсом, здатним гарантувати високий рівень результативності даного процесу, зокрема, завдяки «...переходу від вербальних навчальних методів до їх взаємодії з аудіовізуальними методами» (Лабунець, 2013, с. 119).

Згідно висновків В. Лабунця, стратегічно узгоджена інтеграція традиційних та інноваційно технологічних методів активізує творче мислення студентів, чим сприяє розвитку їх креативності.

С. Бедаковою (2018) досліджено можливості технологічного підходу ефективно функціонувати в якості основи інтерпретаційно-виконавського процесу. Як визначає учена, виконавсько-інтерпретаційна діяльність традиційно базується на різноманітних виконавських технологіях утілення інтерпретаційного задуму. Утім, як доводить С. Бедакова (2018), технологічний підхід забезпечує системність процесу застосування технологій узгоджуючи усі його ланки та етапи, що зумовлює розуміння технології як «...сукупності процесів, дій та прийомів, організованих і спрямованих на вирішення усього комплексу виконавських завдань» – від опрацювання манери звуковидобування до вирішення складних художньо-експресивних завдань (там саме, с. 48).

С. Мурза звертає увагу на те, що специфіка виконавської діяльності зумовлює необхідність застосування відповідних технологій. Так, вирішення завдань диригентського виконавства потребує застосування технологій, які ураховували б специфіку даного виду музичної діяльності. Означена специфіка полягає у тому, що диригент не виконує дії, які б призводили безпосередньо до виникнення акустичного ефекту звучання музики, утім, має застосовувати техніку трансформації «жестово-зримих образів у звучні» через керування метроритмом та динамікою звучання інших виконавців, а також, через здійснення експресивної сугестії (Мурза, 2021, с. 1). Отже, на думку дослідника, системне удосконалення та узгодження взаємодії усіх ланок диригентської техніки (комунікації із виконавцями, моделювання виконання, артикулювання завдань, емоційного налаштування, та спонукання виконавців тощо) забезпечує технологічність диригентсько-виконавського процесу, необхідну задля його результативності.

Таким чином, у музичній діяльності технології застосовуються задля вирішення нагальних завдань, пов'язаних зі специфікою конкретної

виконавської галузі (інструментального виконавства, вокального, диригентської діяльності). Визначальною рисою таких технологій є їх інтегративний характер, а саме, спрямованість на інтеграцію традиційних для музичної (виконавської та навчальної) діяльності технік із новітніми педагогічними та інформаційно-комунікаційними розробками.

Згідно висновків дослідження Б. Деміра, технологізація музично-освітнього процесу передбачає, насамперед, опору на науково-обґрунтований алгоритм педагогічних дій та конкретизацію результатів навчання у вигляді «...системи змістово-пізнавальних знань і музично-практичних навичок» (Демір, 2014, с. 43). У свою чергу, науково-обґрунтовані алгоритми педагогічних дій спрямовані на формування та удосконалення таких знань і навичок шляхом виконання «...чіткої, логічної послідовності самостійних завдань, послідовного проходження етапів засвоєння матеріалу – від репродуктивного до самостійного та творчого» (там саме, с. 43).

У контексті дослідження, опора на технологічний підхід передбачає інтеграцію традиційних та новітніх методів з обов'язковою систематизацією та алгоритмізацією процесу їх застосування з метою формування фахово-творчої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. При цьому слід зауважити, що технологізація музично-освітнього процесу сприяє розвитку художньо-виконавських творчих умінь і навичок майбутніх учителів музичного мистецтва. Як слушно зазначає Д. У. Байкал, набуття художньо-мистецькою освітою рис технологічності не вступає у протиріччя з її специфікою, натомість «...дозволяє забезпечити гарантоване досягнення прогнозованих і вимірюваних результатів на засадах методологічної забезпеченості, системної й алгоритмізованої організації навчального процесу» (Демір, 2014, с. 42). Отже, застосування технологій дозволяє збагатити потенціал стратегій, методів і форм музичного навчання та підвищити його ефективність, зокрема і в напрямі творчого розвитку здобувачів.

Серед ключових рис, що зумовлюють ефективність технологій щодо творчого розвитку, визначають їхню здатність створювати розвивальне середовище, яке спонукає до живої, невимушеної міжособистісної взаємодії між викладачами, студентами та самою музикою. Як підкреслюють А. Білозерська та співавтори (Bilozerska et al., 2021), сприятлива атмосфера, яка характеризується підтримуючою взаємодією, спонукає студентів творчо ставитися до музики, тим самим розвиваючи їхню здатність мислити оригінально та інноваційно, залишаючись у межах відповідності вимогам до якості результатів музичної діяльності (Bilozerska et al., 2021). Також було доведено, що інтеграція комп'ютерних технологій у музичну освіту значно підвищує зацікавленість студентів аналітично-творчим, виконавським, імпровізаційним та композиційним процесами в музичному навчанні (Priadko et al., 2024).

Важливим чинником сприяння творчому розвитку в освітньому процесі є технологізація стратегій, методів та форм навчання (Chatelain et al., 2024; Weiss et al., 2021). Особливу роль в означеному напрямі відіграє застосування технологій, орієнтованих на організацію творчої діяльності студентів, зокрема, платформ для створення сумісних проєктів, додатків для музикування, композиції та аранжування, що пропонують симпліфікацію даних процесів. Такі технології спонукають студентів до активізації інтуїції та симультанного виду пізнання (Runco & Chand, 1995), стимулюючи до пошуку інсайту (Weiss et al., 2021) та, загалом, до творчої самореалізації. Утім, вирішальне значення для ефективного застосування технологій в музичній освіті з метою творчого розвитку має інтеграція технологічної складової із відповідним контентом (репертуаром, мистецькою інформацією тощо) та ефективними педагогічними стратегіями (Bauer, 2012).

Таким чином, застосування технологічного підходу передбачає створення та дотримання алгоритму формування фахово-творчої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, який інтегрує у собі традиційні та інноваційні педагогічні стратегії, методи і техніки музичного навчання й

систематизує процес їх застосування із урахуванням специфіки виконавської підготовки за видами (інструментальне, вокальне виконавство, диригентська діяльність тощо).

Підсумовуючи, зазначимо, що методологічною основою функціональності такого алгоритму мають стати висунуті нами принцип взаємодоповнення завдань алгоритмовано-технологічного та інтуїтивно-спонтанного спрямування.

Таким чином, методологічні основи процесу формування фахово-творчої компетентності майбутніх учителів музики охоплюють функціонально-системний, компетентнісний, особистісно-спрямований, інноваційний і технологічний підходи, застосування яких доцільно здійснювати на тлі дотримання відповідних принципів, а саме:

- системно-скоординованого залучення здобувачів до різних видів самостійної роботи з урахуванням багатовекторності творчої діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва;
- пракселогічної спрямованості міждисциплінарного узгодження творчих завдань;
- налагодження педагогічної взаємодії як джерела творчого натхнення й пошуково-творчої активності на засадах фасилітативної підтримки реалізації творчих потенцій здобувачів;

міждисциплінарної координації з урахуванням принципів формування узагальнених мистецьких знань, музично-виконавських і творчих навичок.

- спонукання до інноваційно-інформативного й продуктивно-творчого самовдосконалення;
- впровадження комплексу ІКТ і спеціалізованих музичних програм з метою збагачення творчих можливостей майбутніх учителів музичного мистецтва;
- взаємодоповнення завдань алгоритмовано-технологічного та інтуїтивно-спонтанного спрямування.

Їх реалізація має сприяти формуванню творчої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

2.2. Педагогічні умови й методи формування творчої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах функціонально-системного підходу

В обґрунтуванні педагогічних умов, які мають забезпечувати успішність формування у майбутніх учителів музичного мистецтва творчої компетентності, звернемося до найбільш узагальненої дефініції, запропонованої Г. Падалкою, яка визначає їх як «цілеспрямовано створені й використовувані обставини мистецького навчання (Падалка, с. 160). Крім того, звернемо увагу на те, що їх функції, як визначають науковці-методологи, полягають у сприянні ефективному вирішенню завдань, які постають перед фахівцем у конкретній педагогічній ситуації. Отже, конкретизація педагогічних умов визначається завданнями дослідження, вирішення яких і потребує створення відповідних педагогічних обставин.

Узагальнюючи дослідження науковців, під поняттям «педагогічні умови формування фахово-творчої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва» будемо розміти створені зовнішні та внутрішні обставини, спрямовані на реалізації ефективних методів і форм організації освітнього процесу з метою всебічної підготовки здобувачів освіти до компетентної творчої діяльності.

У обґрунтуванні першої педагогічної умови ми виходили з того, що серед ключових факторів, які зумовлюють ефективність вирішення завдань творчого характеру, визначають створення відповідного педагогічного середовища, яке спонукає до живої, невимушеної міжособистісної взаємодії між викладачами, студентами під час спільної музично-освітньої діяльності, досягнення стану щирої емоційної «відкритості» досягнення творчого натхнення й тим самим сприяє розкриттю потенційних можливостей учасників педагогічного процесу.

За Семеновою, освітнє середовище – це динамічна система психолого-педагогічних умов, які сприяють розкриттю творчого потенціалу особистості,

забезпечуючи її саморегуляцію відповідно до природних здібностей, інтересів, соціальних запитів (Семенова, с. 46).

М.В. Братко вважає освітнє середовище закладу вищої освіти ключовим для виховання особистості та її професійного розвитку й визначає його як комплексний та цілісний фактор, що впливає на поведінку студентів через заплановані та незаплановані чинники (Братко, с. 54). Вчена також акцентує, що забезпечення позитивного освітнього середовища суттєво впливає на активізацію внутрішніх механізмів самоорганізації майбутніх фахівців, створюючи оптимальні умови для розкриття їхніх потенційних можливостей.

Для нас також важливо, що, як зазначає Р. Семенова, успішне вирішення проблеми освітнього середовища відповідає актуальній тенденції сучасної педагогіки, а саме – переходу від традиційної до інноваційно-творчої парадигми навчання. Вчена вказує на важливість надання педагогічному середовищу особистісної зорієнтованості й культуровідповідності, що в повній мірі відповідає заданню формування в майбутніх учителів музичного мистецтва творчої компетентності на засадах озброєння такими методами й технологіями, як конструювання нових способів діяльності й знань через активізацію творчого потенціалу учасників освітнього процесу, зокрема – через включення здобувачів у спільну творчу й проєктно-дослідницьку діяльність й розвиток у них рефлексивного мислення, а також врахування індивідуальних особливостей учасників освітнього процесу завдяки диференціації та індивідуалізації освітнього середовища (Семенова, 6, с. 45).

Аналіз наукових праць свідчить, що під цим поняттям розуміють систему впливу на процес формування особистості, виховання соціально-цінних властивостей і «створення можливостей для її розвитку, які містяться в соціальному та просторово-предметному оточенні в межах організованого освітнього процесу» (Радул, 2011, с.12.), як структурована система взаємодій, умов та можливостей, які забезпечують ефективність освітнього процесу і стають важливим фактором розвитку та самореалізації особистості. За Радулом,

освітнє середовище навчального закладу становить систему впливу та умов формування особистості, сприяючи її розвитку завдяки належній соціальній та просторово-предметній організованого освітнього процесу й має розглядатися як професійно-освітній простір, який забезпечує взаємозв'язок особистості з отриманням професійної підготовки в умовах певного освітнього середовища.

Отже, освітнє середовище науковець розглядає не лише як сукупність умов для навчання, а і як «освітній простір, що змінюється під впливом стилю спілкування й сумісної діяльності самих учасників освітнього процесу», суттєво впливає на ефективність їхнього професійного становлення «як конкурентоспроможних фахівців, готових до безперервного самовдосконалення» (там саме, с.10.).

Для музичної освіти забезпечення такого середовища особливо важливе; адже, як підкреслюють А. Білозерська та співавтори (Bilozerska et al., 2021), сприятлива атмосфера, яка характеризується підтримуючою взаємодією, спонукає студентів творчо ставитися до музики, тим самим розвиваючи їхню здатність мислити оригінально та інноваційно, залишаючись у межах відповідності вимогам до якості результатів музичної діяльності (Bilozerska et al., 2021).

Екстраполяція означеного в контексті дослідження передбачає розгляд впливу середовища на процес удосконалення творчої діяльності майбутнього вчителя музики в її багатофункціональних формах, кожна з якої є необхідним елементом його творчої компетентності.

Варто визнати, що сучасна педагогічна діяльність стрімко збагачується новими ідеями, методиками та технологіями, ефективність яких доведена у дисертаційних дослідженнях учених. Разом із цим зазнають змін і особистісні якості, риси, способи та форми пізнавальної діяльності сучасних школярів. Це обов'язково слід ураховувати майбутнім викладачам, які мають бути готовими до вивчення індивідуальних особливостей та інтересів учнів, а також до пошуку ефективних способів їх мотивації.

Отже, для майбутнього педагога надзвичайно важливо проявляти пізнавальну активність і гнучкість, бути готовим до передбачення можливих змін та постійного вдосконалення власної професійної діяльності.

Розглянемо більш докладно, яким чином певні особливості освітнього середовища впливають на оволодіння здобувачів здатністю до виконання комплексу функціональних завдань, визначених у вимірах музичного виховання, розвитку й освіти як майбутніх учителів музичного мистецтва, так і школярів.

Так, не викликає сумніву важливість врахування можливостей і специфіки прояву *виховної* функції музичного мистецтва, яка реалізується у процесі спілкування з музичними творами під час їх сприймання, аналізу, інтерпретації та виконання. Прояв такого впливу вбачаємо в декількох напрямках.

Перший з них – це приділення належної уваги експлікації морально-етичного змісту музичних творів. Даний результат забезпечується комплексом відповідних педагогічних дій. Так, зокрема, важливим чинником виховання стає супутній педагогічний наратив, здатний розкрити суспільно-моральні контексти музичних творів, висвітлюючи емоції, почуття, духовну еволюцію персонажа й тим самим стимулювати здобувачів до відповідних роздумів (Борисова, 2023).

Виховна функція творчої діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва має реалізовуватися і в напрямі виховання почуття національно-культурної самоідентифікації та, поряд з цим – культурної толерантності – якості, що забезпечує здатність сприйняття як цінності культурного різноманіття та формування культурної компетентності в учнів у майбутній професійній діяльності.

Окрім педагогічної експлікації морально-етичного змісту, важливим чинником виховання духовних почуттів та моральності здобувачів є застосування діалогічних форм навчання, які спонукають до рефлексії власного досвіду і почуттів у спілкуванні з мистецтвом та під час виконання творів (Habron & van der Merwe, 2020). Така рефлексія, вербалізована в діалогах про складні сенси, закарбовані в музиці, сприяє вихованню моральності, духовних

та патріотичних почуттів і свідчить про важливість формування у вчителів свідомої відповідальності за активізацію почуттів цього роду та їх перетворення у переконання.

Отже, у процесі усвідомлення морально-етичного змісту музичного твору та рефлексії такого розуміння, майбутній учитель музичного мистецтва осягає етичний контекст мистецтва та його сугестивно-виховний потенціал, який він має реалізувати в майбутній професійній діяльності (Smith, 2024).

Крім того, виховна функція, окрім особистісно-виховного напрямку, має спрямовуватися на формування професійно-важливих якостей і властивостей. Серед таких Н. Овчаренко та співавтори виділяють особливу професійну ідентичність майбутніх учителів музичного мистецтва, яка набувається під час розмірковування про власний професійний розвиток та особливу місію учителя музичного мистецтва, яка полягає у просвітництві та культурному розвитку майбутніх поколінь, визнання яких підвищує рівень відповідальності за її утілення (Овчаренко, 2014).

Науковці відзначають, що головною перевагою, а водночас і викликом у до організації освітнього процесу є необхідність урахування індивідуальних особливостей кожного студента під час навчання, тобто забезпечення студентоцентрованого вектору освітнього процесу. Це передбачає діагностування потреб студентів, а також дає змогу студенту самостійно планувати навчальний процес, обираючи дисципліни та модулі, які є цікавими й корисними для його професійного розвитку. Зокрема, це стосується вибору додаткових дисциплін (ВК), корисних і цікавих для здобувачів, які визначилися з особливою зацікавленістю у набутті певної спеціалізації, наприклад, навчання співу дітей дошкільного віку, організації діяльності творчого колективу в умовах позашкільної музичної освіти тощо. З цієї точки зору важливим є створення персоналізованих навчальних програм і планів. Таким чином, студенти отримують можливість будувати власну освітню траєкторію, розвивати навички самонавчання та самореалізації.

Однією з ключових складових студентоцентрованої освіти є здатність студента критично оцінювати власні досягнення. Таке самоспостереження допомагає студентам краще зрозуміти результативність своїх зусиль, а також усвідомлювати зміни у своїй специфічній підготовці й роль впливу різних методів їх формування.

У цьому напрямку також відзначимо вплив стилю педагогічного спілкування, як неодмінна характеристика освітнього середовища, що суттєво впливає на відносини, що складаються між всіма учасниками педагогічного процесу – між викладачами й адміністративними органами, між самими викладачами як членами педагогічного колективу, між ними і студентами, поміж самими студентами, а також проявляється в характері контактів із суспільством, тобто із соціокультурним середовищем. Цей процес найбільш ефективно розкривається у формі діалогічного спілкування, що є основою взаємодії між викладачем і учнем. Діалогічний стиль мислення та комунікації має пронизувати весь процес вокального навчання, поступово стаючи провідним методом педагогічної роботи, стаючи згодом визначальним для стилю професійної взаємодії майбутнього вчителя музики з його учнями.

Особливо значущим є вплив освітнього середовища в галузі мистецької, зокрема – музичної освіти: адже освітній процес, відповідно специфіці змісту навчання, має бути пронизаним художніми емоціями, проявом мистецької емпатії, атмосферою співтворчості, зокрема – під час опанування художнього сенсу творів з навчального репертуару та їх підготовки до прилюдного виконання.

Отже, освітнє середовище має сприяти удосконаленню морально-етичних почуттів, професійної відповідальності, досягненню взаємопорозуміння між учасниками освітнього процесу, емпатії й доброзичливості під час сумісної музично-навчальної діяльності, культурної толерантності.

Зазначимо що при цьому реалізація виховної функції невідривно пов'язана із *освітньою*, адже задля висвітлення морально-етичних та культурних

контекстів, усвідомлення та прийняття культурного різноманіття, необхідна відповідна обізнаність та володіння методами аналізу. Отже, освітня функція реалізується у процесі опрацювання музичних текстів, зокрема, шляхом застосування слухового аналізу ладогармонійного плану музичних творів, визначення жанрово-стильових особливостей, визначення автентичних технік виконання та інтерпретаційних рішень. Перелічені здатності комплексно утворюють конструкт музичної грамотності (Федорець & Го Цзюнь, 2020), яка дозволяє майбутнім учителям музичного мистецтва брати участь у різних формах музичної діяльності – від репродуктивних (заснованих на наслідуванні) до творчих (Демір, 2015).

Особливої значущості в цьому контексті набуває здатність майбутніх учителів музичного мистецтва бути ефективними в комбінаторних формах музичної діяльності, тобто таких, що передбачають застосування творчих підходів до вирішення виконавських та педагогічних завдань. Такий результат реалізації освітньої функції є особливо важливим з огляду на специфіку майбутньої професійної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, а саме, необхідність творчо інтерпретувати музичні твори, застосовувати педагогічні методи, прийоми і техніки, вести просвітницьку та виховну роботу тощо.

Забезпечення означеного напрямку неможливе без активізації дієвості *розвивальної* функції, яка відповідає і за розвиток музичних здібностей та навичок, і за розвиток креативності – якості, що забезпечує здатність творчо мислити, генерувати оригінальні ідеї та ефективно виконувати завдання завдяки застосуванню нестандартних методів (Олексюк, 2013).

В. Моляко виділяє принцип розвивального впливу творчості, зазначаючи, що «Творчість, важлива сама по собі як створення нового, оригінального, важлива також і як стимулятор діяльності, що сприяє розвитку пізнавальної сфери і розвитку особистості в цілому» (Моляко, 2004, с. 12).

Отже, можна сказати, що в освітньому процесу музичний і творчий розвиток мають реалізуватися синергійно: адже задля вирішення музично-аналітичних, інтерпретаційних та виконавських завдань необхідно вміти миттєво, почасти інтуїтивно, активізувати досвід художньо-асоціативних уявлень, рефлексивні зв'язки з виконавськими діями й винаходити оригінальні виконавські варіанти (Бай Бінь, 2014).

У цьому процесі йдеться про набуття здатності до творчого музикування, тобто формування базових музично-виконавських навичок та вміння оперувати ними, надаючи варіативної форми або різноманітного компонування, відповідно художньо-виразним намірам.

Другим напрямом активізації творчого розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва має стати активізації творчо-інтелектуальної діяльності, побудованої на засадах підвищенні уваги до ролі науково-методично діяльності й педагогічної винахідливості.

Не менш важливим, з нашого погляду, є й розвиток вольових властивостей здобувачів, їх здатність до прояву наполегливості, віри у свої можливості як мов цілеспрямованого самовдосконалення, налаштованості на подолання труднощів і тимчасовий характер невдач, які неминуче супроводжують творчі пошуки. Отже, розвиток цінних з цього погляду емоційно-вольових властивостей здобувачів також має стати предметом уваги педагогічної спільноти. Успішне виконання цих завдань передбачає також стимуляцію у їх виконавців психологічній впевненості у своїх можливостей, помножену на постійне здійснення самоконтролю, самооцінки й самовдосконалення.

Зазначимо, що сучасна психолого-педагогічна наука накопичила об'ємний матеріал, звернення до якого може збагатити педагогічний арсенал у вирішенні завдань такого роду. Це, зокрема, дослідження в галузі сугестивних методів удосконалення творчих здібностей музикантів (В. Міщанчук, 2015), праці Д. Юника (2009), який розглядає питання виконавської надійності музикантів та їх здатності долати психологічні труднощі у виконавсько-творчій діяльності,

звернення до ідей драмотерапії Морено (Moreno, 1959), впровадження технологій навчання імпровізації зокрема – ритмової, вокальної, інструментальної, рухово-пластичної й діалогічно-контактної (Денисюк, 2016; Зарицька & Сметана, 2018; Кьон, 2024) тощо.

Усвідомлення сутнісних характеристик опанування творчими видами активності та усвідомлення способів подолання психологічних перепон і методів емоційно-вольового самовдосконалення мають стати запорукою успішного розвитку творчих здібностей школярів. Отже, розвиток цінних з цього погляду емоційно-вольових властивостей здобувачів також має стати предметом уваги педагогічної спільноти.

Розвивальна функція також невідривно пов'язана із *формувальною*, адже музичне виконавство, як складна діяльність, потребує сформованості низки умінь. Такі уміння формуються в музично-освітньому процесі цілеспрямовано в різних формах навчання. Зокрема, репродуктивна форма уможливорює формування базових музично-слухових та моторних виконавських навичок (Козир, 2011), які на наступному етапі опрацювання використовуються як матеріал для оперування в різноманітних формах – у компонуванні, варіюванні, аранжуванні тощо.

Серед різновидів музикування, що сприяють формуванню творчих умінь, особливе місце займають такі, що є заснованими на імпровізаційній діяльності, адже доведено, що музична імпровізація (або моментальна композиція) є, з одного боку, найскладнішою формою творчості як такої (MacDonald et al., 2012), а з іншої – розвивально-цінним і доступним для кожного здобувача способом творчого музикування (Кьон, 2024).

Таким чином, творча діяльність майбутніх учителів музичного мистецтва набуде функціональної багатовекторності через поліфонічність професійно-діяльнісних функцій (Шип, 1998) та різноманіття музично-професійних завдань, які має вирізувати шкільний учитель. Їх існування зумовлено багатфункціональністю професійної діяльності майбутніх учителів музичного

мистецтва, у якій їм буде необхідно функціонувати у багатьох ролях, зокрема – в ролі лектора, який передає інформацію про музичні явища, співака, який презентує музичний твір, вчителя співів, викладача музичної грамоти та основ творчого музикування, концертмейстера тощо (Webster, 2002).

Отже, створення інноваційного освітнього середовища, сприятливого для оволодіння майбутніми вчителями музичного мистецтва здатністю творчо вирішувати комплекс функціональних завдань визначено як необхідну педагогічну умову вирішення завдань дослідження.

Розглядаючи значущість забезпечення наступної педагогічної умови, ми звернули увагу на багатофункціональність діяльності вчителя також з іншого погляду, а саме на засадах приділення уваги різноманіттю конкретних видів музично-педагогічної діяльності, які він має опановувати для успішного вирішення професійних завдань.

До основних видів діяльності звичайно відносять просвітницько-лекторську (організація так званого «слухання музики» та удосконалення здатності учнів до її переживання й свідомо-рефлексивного осягнення), виконавську (сольний – інструментально-ілюстративний, вокально-навчальний й презентаційно-концертний, а також концертмейстерські та диригентсько-хорові вміння), а також формуально-практичну й освітньо-гностичну, які реалізується у навчанні школярів співу, ритмовим вправам, елементам нотної грамоти, навичкам імпровізації й варіювання ритмів і мелодії тощо.

Зрозуміло, що таке різноманіття завдань потребує всебічного і творчого розвитку особистості вчителя, його готовності до самостійної інтеграції сукупності накопичених знань і вмінь й здатності до творчого пошуку й мобільності а різноманітних формах. До них, зокрема відносять оволодіння творчими формами продуктивної музичної діяльності, а саме – навичками імпровізації, аранжування, перекомпонування музичних творів, розроблення різних форм позакласної музично-просвітницької, навчально-ігрової діяльності,

в також створення інноваційних і ефективних методичних прийомів заохочення учнів до музично-пізнавальної, виконавської й творчої діяльності.

Діяльність формувально-когнітивного характеру напряму стосується набуття школярів основами музичної грамотності, сутністю базових, найбільш важливих для музикантів-аматорів музично-теоретичних понять і термінів, оволодіння навичками орієнтації в нотному тексті й довільного оперування внутрішніми слуховими знаннями.

Одними із найбільш методично розроблених є заохочення учнів до сприйняття художньо-цінного музичного мистецтва й збагачення в них досвіду емоційного, художньо-ціннісного переживання, а також формування навичок музикування, переважно – у співацькій діяльності.

Натомість, не менш важливими, але недостатньо, з нашого погляду, методично забезпеченими, є завдання, які стосуються формування в учнів елементарної музичної грамотності й розвитку музично-творчих здібностей.

Варто зауважити, що музична грамотність не зводиться до вивчення елементів нотної грамоти, а передбачає формування в учнів свідомого ставлення до закономірностей організації й функціонування музичного мистецтва, засвоєння принципів ладової й метроритмової будови музичної мови, ролі засобів музичної виразності. Тим самим поняття музичної грамотності набуває суттєвого впливу на розвиток культури музичного сприйняття, удосконалення музичної свідомості й сприяє формуванню різноманіття навичок творчого характеру, зокрема й музикування, в доступних їм формах.

Врахуємо також те, сучасна педагогічна діяльність стрімко збагачується новими ідеями, методиками та технологіями, ефективність яких доведена у дисертаційних дослідженнях учених, зокрема Н. Кьон (2015, 2024); Лю Цзя (2016), Сі Даофена (2015), Ян Сяохана (2018) та ін. Разом із цим зазнають змін способи та форми організації пізнавальної діяльності сучасних школярів та врахування їхніх вікових та особистісних якостей і рис. Це обов'язково слід ураховувати майбутнім викладачам, які мають бути готовими до вивчення

індивідуальних особливостей та інтересів учнів, а також до пошуку ефективних способів їх мотивації.

Отже, для майбутнього педагога надзвичайно важливо проявляти пізнавальну активність і гнучкість, бути готовим до передбачення можливих змін та постійного вдосконалення власної професійної діяльності й набувати творчої компетентності. Цей процес має забезпечуватися творчим осмисленням накопичених знань, практичного досвіду та стремлінням до його постійного удосконалення, що становлять стратегічно важливий ресурс успішної професійно-творчої самореалізації здобувачів і досягнення ними компетентності у фахово-творчій діяльності.

При цьому слід звернути увагу на те, що здатність демонструвати музично-педагогічну всеосяжність ґрунтується на професійному самовдосконаленні та відповідному досвіді. Зокрема, важливе значення має здатність до адекватного сприйняття, аналізу та інтерпретації музичних явищ, знань у галузі жанрово-стильових музично-мовленнєвих і виокнавсько-виразових відмінностей, досвід аналітично-творчої та педагогічно-герменевтичної діяльності, що в сукупності має забезпечити здатність самостійно готувати музичні твори для їх презентації учням, тим самим збагачуючи їх мистецько-культурні уявлення й світоглядно-духовні орієнтири (Степанова, 2018).

Відзначимо, що формування виконавсько-інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва відбувається за умов їх цілеспрямованого спонукання до самостійної пошукової діяльності, роздумів і усвідомлення принципової неоднозначності художнього сенсу твору, потенційної варіативності його трактування й виконавського втілення. Такий підхід унеможлиблює так зване «настаскування», досить розповсюджене в широкій музично-педагогічній практиці, яке полягає в нав'язуванні викладачем юному музиканту власного бачення особливостей виконання певного твору.

З цього погляду важливим є усвідомлення того, що формування виконавсько-інтерпретаційних умінь потребує застосування інтерактивних технологій, постановки проблемних питань. Не менш важливо, щоб оволодіння здобувача здатністю до самостійної інтерпретації твору постійно вдосконалювалося на засадах поглиблення знань щодо історико-культурного середовища, в якому творив композитор, впливу на його індивідуальний почерк національних традицій, світоглядних особливостей панівних на той час естетичних ідей, мовленнєвих засобів, що використовуються у певних художніх напрямках тощо. Створення студентом власної інтерпретації твору передбачає і набуття ним уявлень щодо виконавської манери, характерної для виконавського мистецтва відповідного стильового періоду, здатності до порівняльного аналізу варіантів його виконання різними музикантами і на цих засадах досягнення стильової ідентичності, пропущеної через власне сприйняття й досвід виконавської інтерпретації творів, що передбачає врахування ідей герменевтики, зокрема значущості усвідомлення здобувачами сутнісних настанов, сформульованих у понятті «герменевтичне коло».

Особливість творчих умінь герменевтичного спрямування також полягає в тому, що вони є формою інтелектуального осмислення і вербального пояснення сприйнятого. Їх формування відбувається в тісному зв'язку із діяльністю рефлексивно-аналітичного спрямування. Адже саме рефлексивно-аналітичний різновид герменевтичного аналізу науковці визначають як найбільш важливий спосіб і необхідну умову проникнення виконавця в замисел твору, «розкодування» тексту, усвідомлення та успішного втілення його художньо-образного змісту. Цілеспрямоване звернення до самоаналізу своїх почуттів, поєднане зі знанням закономірностей устрою музичного мовлення й музичних феноменів стає запорукою вдосконалення здатності майбутнього виконавця до більш глибокого трактування й художньо-досконалого виконання твору.

Важливу роль у цьому процесі відіграє вербальне визначення внутрішніх переживань і вражень, адже, за висловом німецького лінгвіста Августа Шлейхера, мислення й мова так само тотожні, як зміст і форма. Отже, вербальний самовияв своїх вражень і почуттів, що виникають у результаті сприйняття й аналізу музичного твору у поняттях, метафорах, порівняннях, є важливим способом їх поглиблення, уточнення, закріплення в свідомості. Зрозуміло, що це непросте завдання не повинно підмінятися формальними дефініціями, відомими штампами і ярликами, тому надзвичайно важливою є настанова студентів на виявлення власних почуттів та їх самоаналіз, а не переказ думок відомих музикантів і положення науково-методичних праць.

Серед методів, які мають сприяти реалізації даної педагогічної умови, відзначимо звернення до ідей проблемного навчання, сутність яких полягає у створенні ситуацій і завдань, які не мають однозначного вирішення і потребують від суб'єкта діяльності самостійного мислення й пошуку власних способів їх розв'язання. Типовими для музично-освітньої галузі, на наш погляд, є три групи методів. Перша з них стосується проблемного викладу теоретичного матеріалу, осмислення якого та інтеграція з попередньо набутими знаннями потребують активізації в здобувачів власної розумової й пошукової діяльності. Сфера їх засвоєння – загальноосвітні й музикологічні дисципліни, а також предмети методичного циклу.

Друга група проблемних ситуацій передбачає активізацію в здобувачів слухової спостережливості й удосконалення ціннісно-смакового ставлення до стильових особливостей музичних творів або якості їх виконання різними музикантами. Долучаючись до виконання завдань такого роду, здобувач має активізувати не тільки свої слухові уявлення, а й усвідомлювати характер власних емоційно-інтуїтивних реакцій та обґрунтовувати власні висновки через доведення їх обумовленості особливостями даного твору або виконавської манери. Широко застосоватися в освітньому процесі мають також метод художньо-творчих проєктів, завдання на перегляд музичних відео-кліпів з

виконанням творів і фрагментами майстер-класів та їх критичний і порівняльний аналіз, організація мозкових штурмів і диспутів.

До третьої групи проблемних ситуацій відносимо постановку завдань на створення музичного продукту у таких формах, як розроблення інтерпретаційної версії певного твору, самостійно-творче музикування, а також переробка існуючого або створення нового музичного матеріалу. Виконання цих завдань потребує здатності здобувача активізувати весь комплекс знань, умінь і слухових уявлень, надаючи їм узагальнено-інтегративного й системного характеру.

Отже, другою педагогічною умовою формування творчої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва вважаємо *спонукання до активного й постійного удосконалення своєї музично- й педагогічно-творчої діяльності*, підґрунтям чого стає усвідомлення її органічне поєднання комплексу традиційних та інноваційних методів і технологій формування творчих навичок.

Сприяти інтегрованості й узагальненню набутих майбутніми фахівцями знань і вмінь, а також досягненню гнучкості й мобільності їх застосування має забезпечення міждисциплінарної координації. Так, інтеграція знань, набутих на дисциплінах музично-історичного, музично-теоретичного і виконавського циклів забезпечує свідоме ставлення здобувачів до жанрово-стильового розмаїття музичних творів. З іншого боку, знання в галузі теорії музики, гармонії й поліфонії, а також досвід диференційованого, цілісного й герменевтичного аналізу музичних творів мають активно використовуватися на індивідуально-виконавських заняттях, реалізуючись у завданнях на самостійне осмислення і вивчення студентами свого навчального репертуару, вияв його художньо-образних, інтонаційних і структурних особливостей, а на цих засадах – уточнення й реалізацію своєї інтерпретаційно-виконавської концепції. Крім того, набуття музично-теоретичних знань і вмінь, в єдності із розвитком музичних здібностей майбутніх учителів, зокрема – їхньої здатності оперувати музично-слуховими уявленнями, мають активізуватися в процесі опанування навичок ритмової й вокальної імпровізації, аранжування тощо.

Таким чином отримання досвіду відтворення низки різновидів професійної діяльності є важливою умовою формування фахово-творчої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Опора на функціонально-системний підхід у даному процесі передбачає здійснення координації, зокрема, міждисциплінарної, яка забезпечить можливість актуалізувати зв'язки між теоретичним та практичним видами підготовки.

Обґрунтовуючи *третю педагогічну умову*, ми виходили з переконання щодо того, що усвідомлення здобувачами практичної цінності засвоєваних навчально-творчих є надзвичайно важливим, але недостатнім. Необхідно також моделювати педагогічні ситуації, в яких здобувачі зможуть апробувати свої вміння в аналогічних ситуаціях і перевіряти свої можливості застосовувати їх в ситуаціях, наближених до реальних шкільних обставин.

Досвід теоретико-методичної та педагогічно-практичної діяльності є необхідним задля формування здатності впроваджувати рольову модель учителя, орієнтованого на учня. Зокрема, з опорою на відповідний досвід має відбуватися процес теоретичного моделювання методів викладання музичного мистецтва та виконавської підготовки учнів. Нарешті і сам процес застосування різних – традиційних та оригінальних – методів у музично-освітньому процесі відбувається набагато ефективніше за умов наявності у вчителя відповідного досвіду (Шаохуй, 2023).

Означена особливість зумовлена фундаментальними властивостями педагогічно-методичної діяльності, адже емпірична перевірка методу перед його запровадженням до освітнього процесу дозволяє визначити його недоліки, передбачити результативність, адаптувати до особливостей педагогічної ситуації тощо (Бодрова, 2023).

Так, на заняттях з сольфеджіо, гармонії, аранжуванні та імпровізації формується комплекс інтегровано-творчих умінь, зокрема – здатності створювати акомпанемент до мелодії за слуховими уявленнями або за цифровими позначеннями акордової послідовності, перероблення авторської

фактури в пісні з акомпанементом, створення темброво-ритмової партитури для ансамблю дитячих музичних інструментів тощо.

Однак здобувачі мають усвідомлювати практичну цінність оволодіння цими творчими вміннями, наприклад, усвідомлювати, що під час розучування із учнями інтонаційних вправ або пісень вони мають одноразово виконувати роль акомпаніатора і керівника, що сприятиме досягненню ним професійної майстерності у викладанні уроків музичного мистецтва.

Ситуативно це означає, що у одних випадках – за відсутністю тексту інструментального супроводу, вчитель має «додумувати», власне імпровізувати акомпанемент. В інших випадках, наприклад, якщо фактура твору досить складна, важливо вміти робити її полегшений переклад і надавати більшої зручності виконанню супроводу в умовах практичної неможливості зорового контакту із інструментом. Однак важливою є якість створеного варіанту акомпанементу, який має не перетворюватися на одноманітне й примітивних повторення коротких арпеджіо або акордів. Усвідомлення цієї вимоги обумовлює необхідність формування у майбутніх фахівців відповідних навичок, помножених на виховання в них музичного смаку й самовимогливості.

Ефективними з цього погляду мають стати також такі методи, як ділова гра на створення умовно-педагогічної ситуації, в якій студенти по черзі виконують ролі вчителя й учнів, методично-орієнтовані презентації й доповіді, призначені для всебічного обговорення, сумісний перегляд відеозаписів музичних занять із школярами та їх критичний аналіз, самозвіт і перехресна оцінка якості педагогічно-творчих проявів тощо.

Найбільшої користі такі ігри набудуть за умов активізації у здобувачів рефлексивно-оцінної свідомості й самооцінки, яка має стосуватися, по-перше, якості володіння творчими навичками, а, по-друге – характеру своєї уявно-педагогічної діяльності, зокрема – міри впевненості й логічності своїх дій, дотримання діалогічного стилю «педагогічного спілкування» у процесі керування діяльністю своїх уявлених учнів тощо.

Отже оволодіння на заняттях із сольфеджіо навичками імпровізації, поєднаними із опануванням методичних засад їх формування в учнів, дозволить майбутнім вчителям ефективно розвивати творчі здібності учнів та навчати їх різним формам творчого музикування.

Утім, переключення змісту навчання на вирішення завдань, які постануть в майбутній фаховій діяльності, потребує спеціальної педагогічної уваги щодо індивідуальних особливостей майбутніх учителів, які мають стосуватися як конструювання процесу й методів формування їхньої фахово-творчої компетентності так і їх врахування у процесі набуття майбутніми вчителями музичного мистецтва, досвіду апробації власних творчих умінь і навичок у методичних завданнях та моделюючо-ігрових і реальних педагогічних ситуаціях.

Для розроблення методики формування в майбутніх учителів музичного мистецтва здатності до успішного виконання означених функцій в їх творчому прояву, з врахуванням їхніх індивідуально-психологічних особливостей і стилю діяльності доцільно спиратися на теорію, яка пропонує можливість їх систематизації, як-от *теорія основних рольових ідентичностей у музичній освіті* К. Буїджа (Booij, 2004). Зокрема, К. Буїджем було доведено, що таку систематизацію можна здійснити, якщо розглянути усі ролі вчителя музики, як такі, що розташовані уздовж горизонтальних та вертикальних осей всередині квадрантної системи, яка складається з наступних базових рольових ідентичностей:

а) «універсальний музикант» – педагог, який добре обізнаний у музично-теоретичних дисциплінах, а також, володіє музично-виконавською майстерністю, іноді, у декількох галузях (наприклад, вокал та фортепіано, або декілька музичних інструментів). Ця ідентичність передбачає глибоке розуміння соціальної ролі музики та її розвивальної, просвітницької, виховної та інших функцій, які мають реалізовуватися в музично-освітньому процесі

- б) «учитель, орієнтований на учня» – ця рольова ідентичність педагога, який підходить до викладання музики, спираючись на глибокі знання з музично-педагогічні та психолого-педагогічні знання. Ця ідентичність проявляється настільки, наскільки вчитель прагне ураховувати індивідуальні особливості учнів, добираючи цікавий для учнів репертуар, ефективні стратегії та методи викладання, що ураховують вік, темперамент, здібності учнів тощо;
- в) «виконавець» – ця рольова ідентичність проявляється тим більше, чим більше учитель є зорієнтованим на себе як музиканта та власну «музичність». Найчастіше учитель, який тяжіє до цієї ролі, проявляє захоплення певними музичними традиціями, стилями чи творами певного композитора, обмежуючи освітній контент відповідно до власних інтересів;
- г) «учитель, орієнтований на контент» – учителі, які тяжіють до цієї рольової ідентичності є компетентними педагогами-професіоналами у галузі музичного мистецтва та, при цьому, залишаються виконавцями-майстрами. Демонструючи високий рівень ерудованості й здатності вербально експлікувати та інтерпретувати різноманітні музичні явища, такі учителі продовжують удосконалювати власну виконавську майстерність, щоб демонструвати еталонний рівень виконання учням

Врахування наявних типів педагогічної діяльності та надання уваги індивідуальним особливості здобувачів має сприяти забезпеченню індивідуалізації, по-перше, конструюванню процесу формування фахово-творчої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, а, по-друге, відповідному спрямуванню досвіду апробації набутих ними творчих умінь і навичок у моделюючо-ігрових та реальних педагогічних ситуаціях.

Отже, третьою педагогічною умовою було визначено *забезпечення індивідуального вектору екстраполяції засвоєних творчих умінь в процес навчально-апробаційної та реальної педагогічної практики.*

На основі означеного доцільно зробити висновок, що запровадження функціонально-системного підходу в процесі формування фахово-творчої

компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва потребує вміння створювати інноваційне й комфортне психологічне середовище, володіти фасилітативно-діалогічним стилем спілкування і широким колом різноманітних творчих навичок і здатністю до рефлексії й усвідомлення психологічних і технологічних особливостей їх набуття, а також забезпечення можливості апробації своїх можливостей у площину педагогічної діяльності.

Узагальнення даних теоретичної частини дослідження дозволило розробити і представити на Рис. 2.1. модель методики формування творчої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Висновки до другого розділу

У розділі обґрунтовано методологічні засади формування творчої компетентності майбутніх викладачів музичного мистецтва, якими визначено функціонально-системний, компетентнісний, особистісно-спрямований, технологічний, інтегративний, інноваційний наукові підходи. Доцільність звернення до їх положень відповідає сучасній стратегії щодо надання освітньому процесу системності, міждисциплінарної узгодженості, забезпечення в здобувачів здатності до самостійної інтеграції змісту мистецько-педагогічної освіти й творчого застосування своїх здобутків у процесі виконання професійних функцій.

Представлено методичні принципи, дотримання яких дозволить реалізувати концептуальні положення означених наукових підходів у процесі формування творчої компетентності майбутніх здобувачів, а саме: системно-скоординованого залучення до різних видів самостійної роботи з урахуванням багатовекторності творчої діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва; практиологічної спрямованості міждисциплінарного узгодження творчих завдань; налагодження педагогічної взаємодії як джерела творчого натхнення й пошуково-творчої активності на засадах фасилітативної підтримки реалізації творчих потенцій здобувачів; міждисциплінарної координації з урахуванням принципів формування узагальнених мистецьких знань, музично-виконавських



Рис. 2. 1. Модель методики формування творчої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва

і творчих навичок; спонукання до інноваційно-інформативного й продуктивно-творчого самовдосконалення; впровадження комплексу ІКТ і спеціалізованих музичних програм з метою збагачення творчих можливостей майбутніх учителів музичного мистецтва; взаємодоповнення завдань алгоритмовано-технологічного та інтуїтивно-спонтанного спрямування.

Обґрунтовано педагогічні умови формування творчої компетентності здобувачів вищої музично-педагогічної освіти визначено: створення освітнього середовища, сприятливого для оволодіння майбутніми вчителями музичного мистецтва здатності творчо вирішувати комплекс функціональних завдань; спонукання до активного й постійного удосконалення своєї музично- й педагогічно-творчої діяльності; забезпечення індивідуального вектору екстраполяції майбутніми фахівцями засвоєних форм творчої діяльності в процесі навчально-апробаційної та реальної педагогічної практики, реалізація яких має сприяти творчій самореалізації здобувачів і успішному вирішенню покладених на них функцій і музично-освітніх завдань у їхній майбутній професійній діяльності.

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА ЗАСАДАХ ФУНКЦІОНАЛЬНО-СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ

3.1. Діагностичний інструментарій виявлення рівнів сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва фахово-творчої компетентності

Перевірка висунутих у теоретичній частині дослідження припущень здійснювалась упродовж 2022 – 2024 років на базі факультету музичної та хореографічної освіти Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського.

У експериментальній роботі взяли участь здобувачі освітнього рівня «бакалавр» 4 курсу, які навчалися за експериментальною програмою впродовж двох семестрів. Загальний масив випробуваних склали 64 студенти 4-го курсу, 32 з яких увійшли до експериментальної групи (далі – ЕГ), а 32 — увійшли до контрольної групи (далі – КГ), в якій фахова підготовка здійснювалась за типовим навчальним планом та загальноприйнятою методикою.

Дослідна робота з формування в здобувачів фахово-творчої компетентності передбачала вияв рівнів сформованості досліджуваного феномену, задля чого було розроблено, відповідно до обґрунтованих вище структурних компонентів, критерії й показники їх оцінювання, а також методику діагностики.

Проведенню діагностичного експерименту передувало обґрунтування критеріїв і показників оцінювання міри сформованості всіх компонентів досліджуваного феномену, які подано в Таблиці 3.1.

У процесі обґрунтування критерію і показників міри сформованості особистісно-мотиваційного компоненту творчої компетентності здобувачів, ми

Таблиця 3.1.

Критерії і показники оцінювання рівнів сформованості структурних компонентів творчої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва

Компоненти	Критерії	Показники
особистісно-мотиваційний	мобілізаційно-інтенційний	Міра усвідомлення соціокультурної й професійної значущості оволодіння інноваційно-творчими формами фахової діяльності
		Міра усвідомлення значущості засвоєння інноваційно-творчих форма фахової діяльності для власної творчої самореалізації, досягнення професійного успіху й іміджу
		Ступінь всебічності й регулярності у прояву фахово-творчої активності
когнітивно-творчий	фахово-гностичний	Міра усвідомлення прояву творчої природи музичного мистецтва в різних видах діяльності
		Міра психолого-педагогічної обізнаності в галузі розвитку музично-творчих здібностей
		Міра володіння знаннями в галузі специфіки прояву фахово-творчих здібностей і вмінь учителя музичного мистецтва
методико-гностичний	аналітико-прогностичний	Міра обізнаності в галузі інноваційних методів й технологій формування музично-творчих навичок
		Міра володіння знаннями і навичками діагностування й моніторингу стану розвитку музично-творчих здібностей
		Ступінь володіння знаннями щодо прогнозування і індивідуально-зорієнтованого удосконалення музично-творчих навичок і вмінь
творчо-результативний	діяльнісно-креативний	Міра володіння навичками творчого музикування
		Міра прояву креативності у методично-творчих завданнях
		Міра володіння практичними видами педагогічно-творчої діяльності

Отже, для оцінювання міри сформованості особистісно-мотиваційного компонента творчої компетентності здобувачів було визначено мобілізаційно-інтенційний критерій.

Свідоме ставлення до професійних завдань та їх внутрішнє прийняття стає спонукою активної пізнавальної й перетворювальної діяльності майбутніх вчителів, що дозволило обрати першим показником даного *критерію міру усвідомлення соціокультурної й професійної значущості оволодіння інноваційно-творчими формами фахової діяльності* вирішення завдань навчально-творчого характеру.

Другий показник стосувався вияву міри усвідомлення здобувачами значущості оволодіння інноваційно-творчими формами фахової діяльності для власної творчої самореалізації, досягнення професійного успіху й бажаного професійного іміджу. Адже, за А. Маслоу, потреба в максимально повній реалізації власних здібностей і самореалізації стає рушійною силою самовдосконалення й саморозвитку особистості її, прагнення до підвищення професійної компетентності і, не в останню чергу — у творчих видах діяльності (Maslow, 1987, с. 11).

Дещо в іншому ракурсі розглядав це питання І. Зязюн, який зазначав, що саме потреба в особистісному зростанні детермінує активність особистості в сфері творчої діяльності, а з цим — і до творчої самореалізації (Зязюн, 2000, с. 165). Отже можна вважати, що ці процеси є взаємообумовленими і створюють передумови для активізації творчої діяльності майбутніх учителів.

Обґрунтовуючи третій показник даного критерію, ми звернули увагу на те, що наявність внутрішньої інтенції й загального позитивного емоційно-ціннісного ставлення майбутніх фахівців до мистецької творчості далеко не завжди реалізується в діяльнісних формах прояву. За даними, які ми отримали під час опитування студентів, стало ясно, що багато хто з них вважає цікавим і потрібним навчитися опановувати творчі форми музикування, набувати здатності до креативної педагогічної діяльності, однак думка про те, що для

цього потрібно багато чому навчатися, гальмує їх активність. Відтак, показник міри сформованості даного компоненту мав стосуватися вияву міри діяльнісно-творчої активності здобувачів у різноманітних видах педагогічної діяльності

Крім того, даний показник давав уяву і щодо певних особистісних рис, важливих для дієвої реалізації мотивів, як визначальних чинників у пізнавально-творчій діяльності респондентів. У даному випадку ми вважали за необхідне приділяти увагу таким ознакам, як цілеспрямованість, активність, самостійність, внутрішня дисциплінованість, вияв міри прояву яких висвітлює особистісні характеристики, які, на наш погляд, потрібні для реалізації професійних інтересів і досягнення творчої продуктивності.

Відповідно до обраних показників, методами діагностування було обрано анкетування, опитування, включене спостереження, самоаналіз і самозвіт здобувачів.

Так, для оцінювання міри усвідомлення здобувачами соціокультурної й професійної значущості оволодіння інноваційно-творчими формами фахової діяльності їм пропонувалося відповісти на запитання анкети, в якій містилося чотири варіанти відповіді. Обрання однієї з них дозволяло оцінити рівень позитивного ставлення респондента до певного феномену й оцінювалося відповідним чином від 1 до 4 балів. Наведемо приклад запитання:

Роль вчителя музичного мистецтва в збагаченні культури своєї країни я вважаю: а) надважливою; б) у цілому важливою; в) недооціненою; г) непомітною. Повний зміст анкети, а також принцип оцінювання результатів див. у Додатку А).

Для оцінювання другого показника, який засвідчував міру усвідомлення респондентами значущості оволодіння інноваційно-творчими формами фахової діяльності для власної творчої самореалізації, досягнення професійного успіху й іміджу, також пропонувалася анкета аналогічного типу.

Ось приклад запитання даної анкети, відповідаючи на яку, респонденти мали обрати одну з відповідей:

1. Як ви вважаєте, чи достатньо уваги ви приділяєте розкриттю свого педагогічного потенціалу?

а) так, я часто розмірковую над цим, читаю відповідну літературу, обговорюю різні питання даного характеру із викладачами;

б) час від часу я звертаю увагу на питання, пов'язані із розвитком творчих здібностей, читаю рекомендовану викладачами літературу;

в) інколи приділяю увагу, особливо під час підготовки до семінарських занять або заліків, зміст яких включає питання, пов'язані із проблемами творчості;

г) мене більше турбують конкретні питання, пов'язані з методикою викладання уроків музичного мистецтва.

Повний зміст анкети міститься в Додатку Б.

Крім того, з кожним із здобувачів з експериментальної групи проводилося у вільній формі опитування, під час якого експериментатор виявляв міру усвідомлення ним необхідності самовиховання, перебудови свого ставлення до завдань, які постають перед вчителем у суспільно-громадському сенсі тощо.

За сукупністю отриманих в процесі анкетування балів та незначної корекції з врахуванням незалежними експертами даних співбесіди, здобувачі отримували оцінки від 1 до 4 балів.

Зазначим, що після отримання відповідей, із респондентами – членами ЕГ, їхні відповіді ставали предметом обговорення. Тим самим процес діагностування набував певної виховної спрямованості: адже нам було важливо використовувати всі можливості й «зручні» ситуації, щоб здійснювати непрямий вплив на усвідомлення здобувачами доцільності самовдосконалення і на цьому фоні розпочинати навчання за експериментальною методикою.

Ступінь всебічності й регулярності прояву фахово-творчої активності респондентів – третій показник – виявлялася засобами спостереження і реєстрації експертами виконання завдань творчого характеру, які надавалися учасникам констатувального експерименту під час діагностування. Їх добір

стосувався прояву творчої активності у провідних видах діяльності, вчителя музичного мистецтва, а саме — розроблення вступного слова до твору М. Лисенка «Поема», обґрунтування виконавської інтерпретації твору «Цвіте земля» зі шкільного пісенного репертуару, а також володіння навичками обробки пісенної мелодії всіма доступними респонденту засобами (добір акомпанементу, аранжування, наприклад – додавання другого голосу, створення ритмового акомпанементу, імпровізація на тему певної мелодії тощо).

Так, якщо студент охоче, достатньо впевнено і якісно виконував творчі завдання, проявляв самостійність мислення, оригінальність, певну нестандартність дій у всіх різновидах творчих завдань, він отримував 4 бали.

Якщо у виконаних завданнях позитивні ознаки проявлялись часто, але не у всіх видах творчої діяльності, здобувач отримував 3 бали.

Респонденти, які виконували тільки частину завдань, при чому нерідко із запізненням, а міра оригінальності й художньої якості у їхніх вправах була виражена недостатньо яскраво, вони отримували 2 бали.

Якщо студент не міг впоратися із більшістю завдань, або зовсім відмовлявся їх виконувати, пояснюючи це тим, що він цьому не вчився, його результат оцінювався у 1 бал.

У Таблиці 3.2. наведено отримані результати діагностування за кожним показником, а також визначено середньоарифметичне значення.

Як бачимо, за першим показником – міра усвідомлення соціокультурної й професійної значущості оволодіння інноваційно-творчими формами фахової діяльності, результати були невисокими: 37,5% респондентів у ЕГ та 34,4% у КГ отримали 1 бал; 34,4% респондентів у ЕГ та 37,5% у КГ було оцінено у 2 бали; 21,9% в ЕГ і 25,0% у КГ отримали по 3 бали, а в 4 бали було оцінено в ЕГ і КГ відповідно 6,2% і 3,1%.

За другим показником – міра усвідомлення значущості засвоєння інноваційно-творчих форма фахової діяльності для власної творчої самореалізації, досягнення професійного успіху й іміджу, – було отримано

результати, близькі до попередніх даних. Так, 37,5% в ЕГ отримали по 1 і 2 бали, у 3 бали було оцінено 21,9% здобувачів; по 3,1% – найвищий бал – 4 отримали респонденти обох груп.

Таблиця 3.2.

Результати діагностування рівнів сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва особистісно-мотиваційного компоненту творчої компетентності за мобілізаційно-інтенційним критерієм (констатувальний зріз)

Бали	Показники						у %
	1		2		3		
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	
Експериментальна група							
4	2	6,2	1	3,1	0	0,0	3,1
3	7	21,9	7	21,9	8	25,0	22,9
2	11	34,4	12	37,5	11	34,4	35,4
1	12	37,5	12	37,5	13	40,6	38,6
Контрольна група							
4	1	3,1	1	3,1	1	3,1	3,1
3	8	25,0	7	21,9	8	25,0	24,0
2	12	37,5	13	40,6	11	34,4	37,5
1	11	34,4	11	34,4	12	37,5	35,4

За третім показником, який свідчив про ступінь всебічності й регулярності прояву фахово-творчої активності були отримані найбільш низькі результати: це проявилось у тому, що найбільша кількість респондентів отримала за цим показником незадовільну оцінку – 1 бал: таких студентів було виявлено 40,6 % у ЕГ і 37,5 % – в КГ. У 2 бали в ЕГ було оцінено 40,6% респондентів, 3 бали отримало по 25,0% в кожній із груп; 4 бали в ЕГ не отримав жоден студент, а в КГ – один, тобто 3,1%.

Узагальнені оцінки за цим критерієм були такими: 3,1% досліджуваних в обох групах досягли високого результату; 22,9% в ЕГ та 24,0% було оцінено у 3

бали; 35,4% в ЕГ та 37,5% у КГ продемонстрували задовільні результати й отримали по 2 бали, а значна кількість респондентів – 38,6% та 35,4% в ЕГ і КГ відповідно, отримала найнижчий бал – 1.

У наочній формі ці дані представлені у діаграмах на Рис. 3.1.

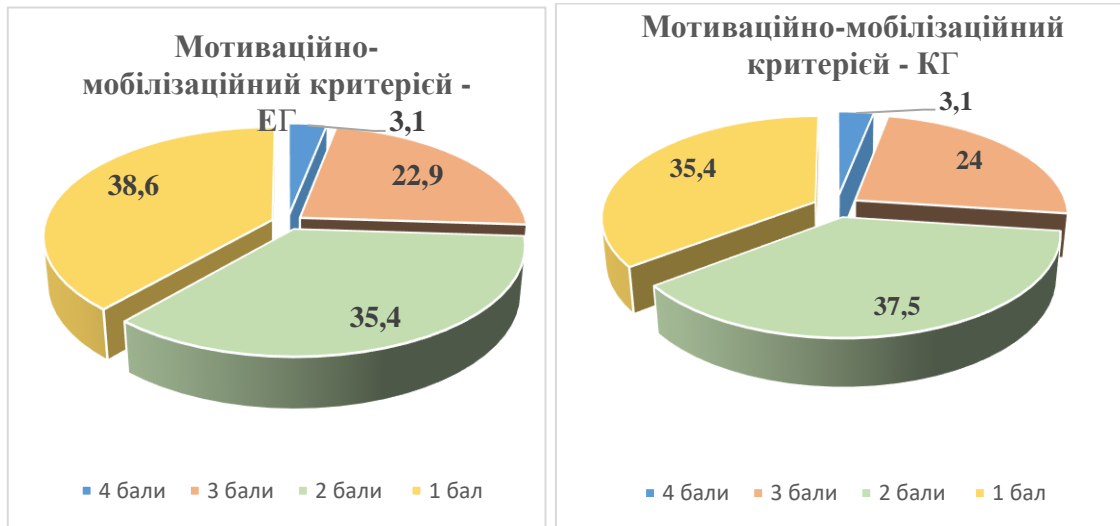


Рис. 3.1. Дані щодо результатів діагностування за мобілізаційно-інтенційним критерієм

Отже, аналіз отриманих результатів свідчить про недостатньо ефективну методику налаштування здобувачів на опанування фахом як діяльністю творчого характеру й формування в них потреби у всебічній професійно-творчій самореалізації.

Діагностика ступеня сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва когнітивно-творчого компоненту творчої компетентності відбувалася за фахово-гностичним критерієм. Її результати мали дати уяву про рівень обізнаності здобувачів у галузі музичної, фахово-творчої діяльності.

Оцінювання можливостей респондентів за цим критерієм відбувалося на основі таких показників, як міра усвідомлення здобувачами творчої природи музичного мистецтва; міра психолого-педагогічної обізнаності в галузі розвитку музично-творчих здібностей; міра володіння знаннями щодо специфіки прояву фахово-творчих здібностей учителя музичного мистецтва.

Збір даних за першим показником, який мав засвідчити міру усвідомлення здобувачами творчої природи музичного мистецтва, відбувався методом тестування. Здобувачам пропонувалося 12 тестових завдань. Якщо кількість позитивно оцінених відповідей становила від 11 до 12, результати оцінювалися у 4 бали. 8-10 позитивних даних оцінювалися у 3 бали, 4-7 – у 2 бали і менше чотирьох – у 1 бал.

Надаємо приклад тестового завдання. (Повний зміст тестів, (Повний зміст тестів, ключі і методика оцінювання результатів наведена у Додатку В).

Творчий характер властивий:

- а) всім видам художньої діяльності
- б) переважно тим видам мистецтва, що передбачають участь виконавців (музика, хореографія, драматичні види мистецтва)
- в) в найбільшій мірі музичному мистецтву

Ступінь психолого-педагогічної ерудованості респондентів стосовно розвитку музично-творчих здібностей також вивчалася на засадах виконання ними тестових завдань, приклад яких подано далі. (Повний зміст тестів, ключі і методику оцінювання результатів див. у Додатку Г).

1. задатки і музичні здібності:

- а) це синоніми;
- б) розвиваються Музичні паралельно;
- в) задатки завдяки відповідній активності особистості, перетворюючись у здібності.

Третій показник – міра володіння знаннями щодо специфіки прояву фахово-творчих здібностей і вмінь учителя музичного мистецтва, досліджувався методами тестування й опитування (Повний зміст запитань див. у Додатку Д).

Серед запитань були такі:

1. вчитель музичного мистецтва має:

- а) володіти широким комплексом навичок творчого музикування
- б) володіти навичками застосування сучасних ікт

в) володіти широким комплексом навичок творчого музикування й педагогічно-творчими вміннями.

Підрахування позитивних відповідей оцінювалося за методикою, поданою в додатку.

Отримані за всіма показниками дані представлено в Таблиці 3.3.

Таблиця 3.3.

Результати діагностування рівнів сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва когнітивно-творчого компоненту творчої компетентності за фахово-гностичним критерієм (констатувальний зріз)

Бали	Показники						у %
	1		2		3		
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	
Експериментальна група							
4	1	3,1	1	3,1	0	0,0	2,1
3	7	21,9	6	18,8	7	21,9	20,8
2	10	31,3	11	34,4	12	37,5	34,4
1	14	43,7	14	43,7	13	40,6	42,7
Контрольна група							
4	0	0,0	2	6,3	0	0,0	2,1
3	7	21,9	5	15,6	7	21,9	19,8
2	12	37,5	12	37,5	12	37,5	37,5
1	13	40,6	13	40,6	13	40,6	40,6

Як бачимо, результати, які продемонстрували здобувачі, були більш низькими у порівнянні з отриманими в попередньому випробовуванні. Так, кількість респондентів які отримали низькі бали за всіма показниками, дорівнювала від 43,7% до 40,6%.

По три бали отримали від 31,35% до 37,5% здобувачів, а тих, хто отримав вищий бал, 4 було виявлено менше – по 2,1% в обох групах. Звертає увагу й те,

що за третім показником вищим балом взагалі не було оцінено ні одного студента.

Зрозуміло, що загальна якість сформованості когнітивно-творчого компоненту була більш низькою. Так, висока бали отримали тільки по 2,1% в кожній їх груп, достатні результати, оцінені в 3 бали, показали 20,8% в ЕГ і 19,8% респондентів з КГ; 2 бали отримало 34,3% а ЕГ і 37,5% в КГ, а найбільша частка за них була оцінена у 1 бал, а саме – 42,7% в ЕГ і 40,6% в КГ.

Представимо ці дані наочно в діаграмах на Рис. 3.2.

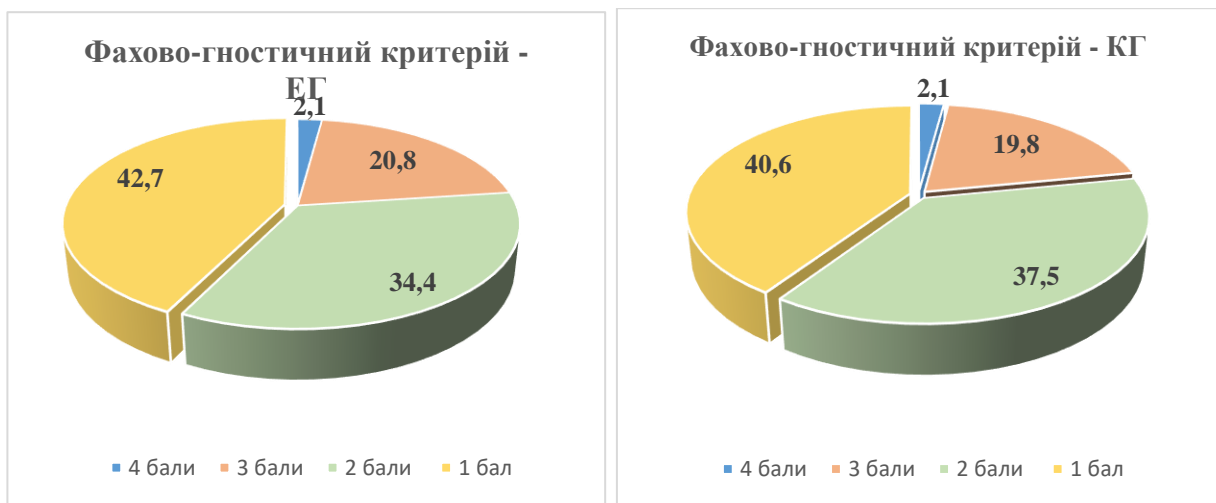


Рис. 3.2. Дані щодо результатів діагностування за фахово-гностичним критерієм

Діагностування ступеня сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва методико-гностичного компоненту творчої компетентності здійснювалося за аналітико-прогностичним критерієм за такими показниками: міра володіння знаннями щодо способів вияву стану розвитку музично-творчих здібностей; міра обізнаності в галузі традиційних та інноваційних методів й технологій формування музично-творчих навичок; ступінь володіння навичками планування індивідуально-зорієнтованого удосконалення музично-творчих навичок і вмінь.

З метою аналізу міри володіння знаннями щодо способів вияву стану розвитку музично-творчих здібностей школярів, респонденти мали виконати творче завдання. Його сутність полягала в оцінці студентами пропонованого

експериментатором переліку способів визначення творчих проявів учнів і виділення серед них найбільш значущих і реальних для практичного застосування в шкільній дійсності.

До пропонованого студентам переліку увійшли такі методи контролю й оцінювання, як: спостереження за діями учнів (успішними та невдалими) під час занять; аналіз якості їх уваги під час пояснень; ступень активності й емоційного налаштування перед уроком; використання спеціальних приладів для вимірювання точності вокального інтонування; аналіз ритмової точності у співі із використанням метроному; відеозапис уроку із подальшим аналізом поведження й діяльності учнів; індивідуальне діагностування; моніторинг розвитку музично-творчих здібностей у кожного учня впродовж навчального року.

Завдання полягало в тому, щоб у даному переліку визначити методи й способи, які: а) реально можуть застосуватися вчителями, б) були б дуже корисними, але їх застосування нереальне у шкільних умовах; в) є недоцільними.

Міра обізнаності в галузі традиційних та інноваційних методів й технологій формування музично-творчих навичок (другий показник) перевірялась методом анкетування. Перелік запитань, пропонованих в анкеті, наведено в Додатку Е. За їх допомогою експериментатор мав виявити знання респондентів у цій галузі, а також уточнити якість знань студентів у процесі усної бесіди.

Під час опитування експериментатор уточнював, наскільки глибокими й повними є знання студентів стосовно тих праць, які вони визначили як добре знайомі. Так, студента, який визначив, що він добре обізнаний із системою Карла Орфа, мав відповісти на такі запитання, які інструменти використовуються у його системі, які методи впроваджуються для формування навичок творчого музикування, що означає поняття «елементарна музика» тощо. Кількісна оцінка здійснювалося незалежними експертами, на засадах аналізу відповідей, поданих

у анкеті й коректувалась на засадах вияву міри обізнаності студентів у тих питаннях, які вони вважали достатніми.

Ступінь володіння навичками планування індивідуально-зорієнтованого удосконалення музично-творчих навичок і вмінь перевірявся в творчому завданні, якому передувала надана респондентам можливість перегляду відеозапису виконання учнем пісенного твору.

Зазначимо, що в кожному відео-прикладі містилися помітні недоліки і вади виконання: метроритмові, інтонаційні, виконавсько-виразні, сценічно-артистичні тощо. Отже, респондент мав, по-перше, надати у письмовій формі індивідуальну характеристику учня, зокрема – його вокальних умінь та визначити, яким чином можна виправити помічені недоліки і яким чином, в якому напрямку має відбуватися формування в цього школяра творчих навичок. Крім того, кожен учасник мав написати невелике есе на тему: «Як стимулювати в учнів здатність до творчого сприйняття прослуханого твору». За результатами оцінювання двох завдань респонденти могли отримати від 1 до 4 балів.

Підсумкові результати та середнє арифметичне за всіма показниками відображено в таблиці 3.4., а також в діаграмі на Рис. 3.3.

З наведених даних видно, що значна частка респондентів у ЕГ отримала найнижчий бал: 43,8% за першим показником, 40,6% за другим показником і 50,0% за третім показником. У КГ ці дані були дещо вищими і дорівнювали відповідно 37,5% і 40,6%.

Звертає на себе увагу і те, що вищий бал в ЕГ не отримав ні один студент за другим показником, який визначав міру обізнаності студентів щодо традиційних та інноваційних методів й технологій формування музично-творчих навичок; а в КГ – за третім показником, який характеризував міру їх володіння навичками планування індивідуально-зорієнтованого удосконалення музично-творчих навичок і вмінь у школярів. Ми пояснюємо це тим, що, відповідно до типового навчального плану, в процесі занять на 4 курсі здобувачі мали отримати більш ґрунтовну методичну підготовку.

Таблиця 3.4.

**Результати діагностування рівнів сформованості в майбутніх учителів
музичного мистецтва методико-гностичного компоненту творчої
компетентності за аналітико-прогностичним критерієм
(констатувальний зріз)**

Бали	Показники						у %
	1		2		3		
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	
Експериментальна група							
4	1	3,1	0	0,0	1	3,1	2,1
3	5	15,6	7	21,9	5	15,6	17,7
2	12	37,5	12	37,5	10	31,3	35,4
1	14	43,8	13	40,6	16	50,0	44,8
Контрольна група							
4	2	6,2	1	3,1	0	0,0	3,1
3	7	21,9	7	21,9	8	25,0	22,9
2	11	34,4	12	37,5	11	34,4	35,4
1	12	37,5	12	37,5	13	40,6	38,6

Тим не менше, дані результати свідчили про те, що цей компонент фахово-творчої компетентності потребує цілеспрямованого формування.

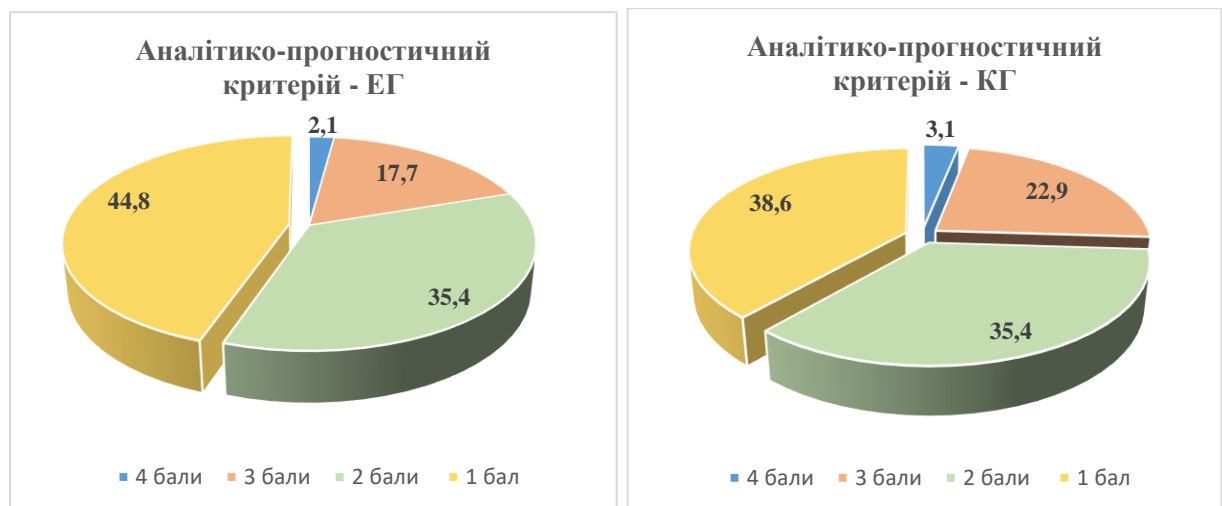


Рис. 3.3. Дані щодо результатів діагностування за аналітико-прогностичним критерієм

Діагностика, спрямована на вияв рівнів сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва творчо-результативного компоненту творчої компетентності за *діяльнісно-креативним критерієм*, передбачала застосування таких показників, як: міра володіння навичками творчого музикування; міра прояву креативності у методично-творчих завданнях; міра володіння практичними видами педагогічно-творчої діяльності.

Перевірка володіння респондентів навичками творчого музикування здійснювалася в процесі виконання ними комплексу завдань, таких, як ритмова імпровізація, створення акомпанементу за цифровими позначеннями гармонічної мови, варіювання засобів виконавської виразності у процесі виконання знайомих пісень та інструментальних творів із власного репертуару.

Оцінювання якості виконаних завдань здійснювалося незалежними експертами за певними критеріями. Так, у процесі перевірки навичок сумісної з експериментатором ритмової імпровізації перша фраза, яку виконував викладач, відрізнялася за своєю складністю: у першому прикладі використовувалися лише найпростіші ритмові блоки; у другому блоці застосовувалися пунктирні ритми; у третьому – додавалися внутрішні й міжтактові синкопи; у четвертому – тріолі. Таким чином, перевірялася здатність до виконання ритмових вправ різної складності й готовності до імпровізаційного музикування.

Друга серія завдань стосувалася навичок мелодійної імпровізації, яка будувалася аналогічним чином – з поступовим ускладненням. Так, у першій вправі застосовувалися виключно діатонічні мелодійні звороти; у другій фразі ці звороти містили більш широкі й складні для інтонування інтервальні стрибки, зокрема включали септиму, тритони тощо; третя вправа містила хроматичні послідовності; у четвертій фразі відбувалися відхилення й модуляція.

Наступне завдання стосувалося вміння створювати акомпанемент до мелодії – навички, що є затребуваною в практиці розучування пісень, якщо у вчителя немає нотного прикладу з інструментальним супроводом або якщо потрібно вивчати пісню в іншій тональності. Крім того, вміння здійснювати

гармонічний аналіз дозволяє вчителю грати твір за функціональними позначеннями у будь-якій тональності, але досягнення гарного результату також потребує володіння навичками створення й варіювання фактури акомпанементу.

Міра прояву креативності студентів у методично-творчих завданнях (другий показник) перевірялася також у завданнях творчого характеру. Здобувачі мали продемонструвати своє вміння ставити завдання проблемного характеру, що вимагало від них не лише володіння відповідним матеріалом, а й його самостійного осмислення, здатності ставити проблемні запитання.

Оцінювання рівня володіння здобувачів практичними навичками педагогічно-творчої діяльності здійснювалася на матеріалі завдання з розробки плану і сценарію музично-просвітницького заходу. Зокрема, потрібно було придумати назву, визначити цільову аудиторію, спланувати зміст, виконавців, репертуар, передбачити роль ведучого (лектора), а також організаційні аспекти: забезпечення реклами, комунікацію з учасниками події, розподіл відповідальності за різні організаційні питання тощо. Якість виконання завдань за кожним показником оцінювалася також за чотирибальною шкалою.

Отримані результати представлено в Таблиці 3.5. і в діаграмі на Рис. 3.4.

Як бачимо, у ЕГ за даним критерієм кількість респондентів, які отримали 1 бал, була найбільшою за першим показником: 50,0% отримали 1 бал; за другим показником їх було виявлено 43,7%, а за третім – також близько половини – 46,9%.

У КГ результати були незначно вищими: за першим показником 1 бал отримало 37,5% здобувачів цієї групи, а за другим і третім показниками – по 40,6%. Відповідно, недостатньо високі дані в обох групах було отримано і за середньоарфметичними даними.

Так, найвищим балом було оцінено 2,1% респондентів у обох групах. 17,7% у ЕГ і 19,8% у цих групах відповідно змогли отримати по 3 бали. Ще 33,3% здобувачів, які входили до експериментальної групи і 37,5% — з контрольної групи, отримали в середньому за всіма критеріями по 2 бали, а найбільша частка

з них – 46,9% в ЕГ і 40,6% – у КГ продемонстрували недостатні знання й вміння, тому результати більшості виконаних ними діагностичних завдань було оцінено найнижчим балом – 1.

Таблиця 3.5.

Результати діагностування рівнів сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва творчо-результативного компоненту фахово-творчої компетентності за діяльнісно-креативним критерієм (констатувальний зріз)

Бали	Показники						у %
	1		2		3		
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	
Експериментальна група							
4	2	6,3	0	0,0	0	0,0	2,1
3	5	15,6	7	21,9	5	15,6	17,7
2	9	28,1	11	34,4	12	37,5	33,3
1	16	50,0	14	43,7	15	46,9	46,9
Контрольна група							
4	1	3,1	1	3,1	1	3,1	3,1
3	7	21,9	7	21,9	4	12,5	18,8
2	12	37,5	11	34,4	14	43,8	38,5
1	12	37,5	13	40,6	13	40,6	39,6

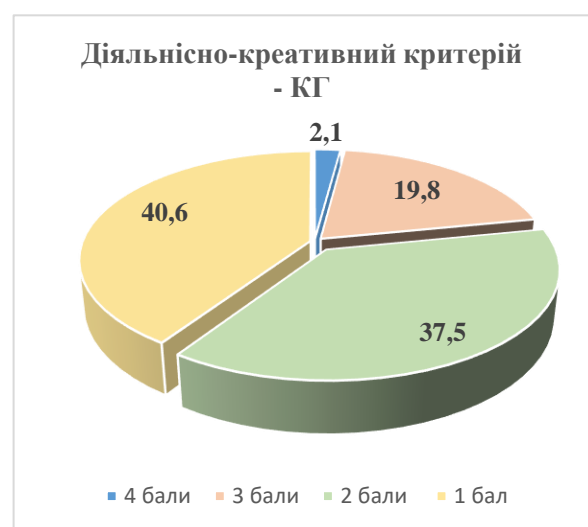
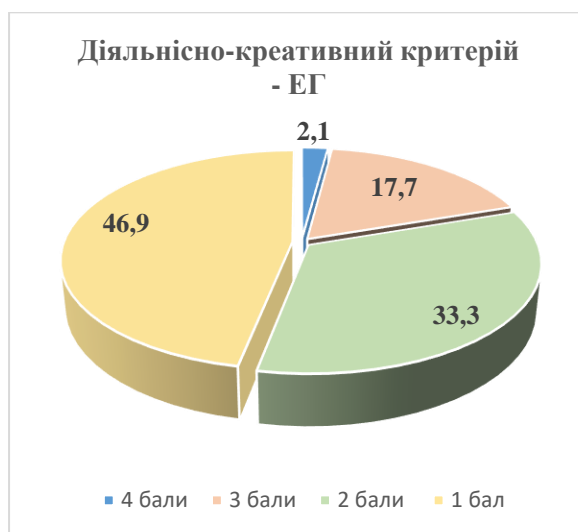


Рис. 3.4. Дані щодо результатів діагностування за діяльнісно-креативним критерієм

Узагальнені дані за всіма критеріями подано в Таблиці 3.6., а також представлено у діаграмі на Рис. 3.5, які демонструють результати вияву рівнів сформованості у здобувачів обох груп творчої компетентності за даними констатувальної діагностики.

Таблиця 3.6.

Рівні сформованості фахово-творчої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва (констатувальний етап діагностики)

Рівні / Критерії	Критерії (в %)				
	1	2	3	4	
Експериментальна група					
Творчо-результативний	3,1	2,1	2,1	2,1	2,3
Творчо-пошуковий	22,9	20,8	17,7	17,7	19,8
Фрагментарно-творчий	35,4	34,4	35,4	33,3	34,6
Індиферентно-творчий	38,6	42,7	44,8	46,9	43,3
Контрольна група					
Творчо-результативний	3,1	2,1	3,1	3,1	2,9
Творчо-пошуковий	24,0	19,8	22,9	18,8	21,4
Фрагментарно-творчий	37,5	37,5	35,4	38,5	37,2
Індиферентно-творчий	35,4	40,6	38,6	39,6	38,5

Як бачимо, на високому, творчо-результативному рівні в ЕГ опинилося 2,3%, а в КГ – 2,9%. Ці здобувачі відрізнялися усвідомленим ставленням до ролі й значущості своєї професійної діяльності, визнавали особисту відповідальність за якість своєї діяльності, проявляли зацікавленість до різноманіття видів творчого музикування, відрізнялися знаннями в галузі музичного мистецтва та його творчої природи, орієнтувалися у структурі й специфіці музичних

здібностей і розумілися на методах діагностування індивідуальних музично-творчих навичок і вмінь, впевнено володіли творчими навичками, зокрема вмінням імпровізувати й створювати акомпанемент до мелодії, проявляли оригінальність мислення й винахідливість у розробленні методичного есе, розробляли логічний і всебічно продуманий план сценарію музично-просвітницького заходу.

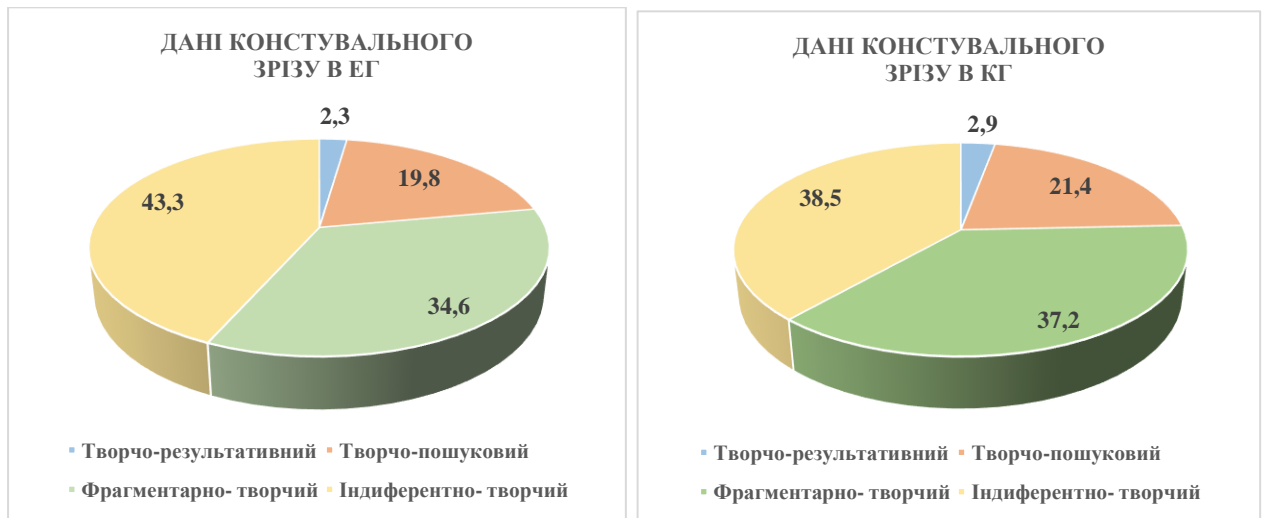


Рис. 3.5. Рівні сформованості творчої компетентності в ЕГ і КГ за даними констатувального зрізу

Здобувачі, які досягли творчо-пошукового рівня, відрізнялися розумінням завдань і проблем, пов'язаних із набуттям творчої діяльності майбутніми вчителями музики, доцільності опанування творчими вміннями для саморозвитку й набуття професійного іміджу, однак не завжди були достатньо уважними і активним під час виконання творчих завдань, недостатньо ясно усвідомлювали сутність творчої природи музичного мистецтва, специфіку фахово-творчих здібностей і коло вмінь, якими має володіти вчитель музичного мистецтва, володіли обмеженим колом навичок творчого музикування; виконані ними методично-творчі завдання були недостатньо оригінальними. Їх кількість складала 19,8% в ЕГ і 21,4% з КГ.

На фрагментарно-творчому рівні було виявлено 34,6% респондентів з ЕГ і 37,2% з КГ. Вони недостатньо усвідомлювали важливість розвитку творчих здібностей для успішної професійної діяльності й міру відповідальності за якість

своєї діяльності. Здобувачі цієї групи проявляли зацікавленість до окремих завдань творчого характеру, володіли обмеженими знаннями в галузі музичного мистецтва і методів формування в учнів творчих умінь не орієнтувалися в структурі й специфіці музичних здібностей, виконували тільки найпростіші завдання на творче музикування, а виконання методичних завдань здійснювали на репродуктивному рівні.

На індіферентно-творчому рівні опинилося 43,3% здобувачів з ЕГ і 38,5% у КГ. Ці респонденти проявляли певну байдужість до оволодіння навичками творчої діяльності, нерідко відмовлялися виконувати завдання на творче музикування; знання здобувачів, які опинилися на цьому рівні, були поверховими, вони не розумілися на проблемах розвитку музичних здібностей і не розуміли мету їх діагностування; у написанні есе і розробленні плану культурного заходу проявляли певну беспорядність і потребували допомоги експериментатора.

Підсумовуючи, зазначимо, що в процесі проведення констатувальної діагностики було встановлено, що значна частка здобувачів знаходилася на низькому або незадовільному рівні сформованості творчої компетентності, що засвідчило необхідність застосування спеціально розробленої методики її формування.

3.2. Зміст і результати експериментальної роботи з формування в майбутніх учителів музичного мистецтва творчої компетентності на засадах функціонально-системного підходу

Перевірка висунутих у теоретичній частині дослідження припущень здійснювалась упродовж 2022 – 2024 років на базі факультету музичної та хореографічної освіти Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського.

Як було зазначено в попередньому підрозділі роботи, у експериментальній роботі взяли участь здобувачі освітнього рівня «бакалавр» 4 курсу, які навчалися на експериментальною програмою впродовж двох семестрів. Загальний масив випробуваних склали 64 студенти, 32 з яких увійшли до експериментальної групи (далі – ЕГ), а 32 увійшли до контрольної групи (далі – КГ), в якій фахова підготовка здійснювалась за типовим навчальним планом та загальноприйнятою методикою.

Вирішення завдань дослідження відбувалося на заняттях з фахових дисциплін, під час виробничої (педагогічної) практики, у ході засідань «круглого столу» учасників формувального експерименту й тренінгів, які проводилися в межах діяльності Лабораторії інноваційних технологій, що функціонує на факультеті.

Формувальний експеримент охоплював три етапи: організаційно-інтенційний, формувально-базовий і творчо-діяльнісний, на кожному з яких відбувалася перевірка ефективності обґрунтованих в попередніх розділах педагогічних умов і методичних засад формування творчої компетентності.

На початку проведення формувального експерименту було проведено настановні засідання – «круглий стіл» з викладачами, які брали в ньому участь. Під час засідання обговорювались особливості організації експериментальної роботи і головні завдання, які було визначено як розкриття потенційних творчих можливостей здобувачів, забезпечення психологічної підтримки і надання допомоги в подоланні труднощів, а також використання спеціально розроблених, нестандартних завдань, розроблених автором даної методики

Тим самим ми прагнули удосконалити освітнє середовище в його спрямуванні на оволодіння майбутніми вчителями музичного мистецтва здатністю творчо вирішувати комплекс властивих їм функціональних завдань та доповнити традиційні методичні прийоми певними інноваціями.

У процесі спілкування із здобувачами ми спрямовували їхню увагу на усвідомлення високого іміджу закладу освіти, зокрема – позитивного

міжнародного статусу як університету, так і факультету, на якому вони навчаються, зорієнтованість адміністрації й педагогічного колективу на встановлення і розвиток міжнародних контактів і зв'язків із освітніми закладами України, сприяння реалізації академічній мобільності й обміну студентами, налагодженню професійно-творчих контактів на міжнародному і міжвузівському рівні. Відмічалася також самими студентами зацікавленість лі більшості викладачів педагогічного колективу у впровадженні інноваційних технологій, швидкості реагування на зміни, що відбуваються в сучасному освітньому просторі, зорієнтованості на адаптацію до проведення занять в дистанційному форматі тощо. Оцінили здобувачі й можливість отримувати знання у додатковій професійній галузі за рахунок самостійного вибору додаткових дисциплін (вибіркових компонентів), а також надання можливості кожному з них обирати викладача з індивідуальних дисциплін, що визначалося ними як важливий чинник досягнення між учасниками освітнього процесу взаєморозуміння і творчої синергії у пошуку художньо-творчих рішень.

Наступним завданням було створення основи для підвищення студентської активності, задля чого їх залучали до виконання творчих завдань у малих групах (створення презентацій, наочних посібників, творче музикування, інтерпретація певного твору тощо), до участі у просвітницьких, благодійних, соціально зорієнтованих концертах і розважальних студентських заходах. Участь у них ставала цінним стимулом та спонукою для вдосконалення у здобувачів як їхніх професійно-значущих особистісних властивостей, так і посилення наполегливості в опануванні виконавською майстерністю, зокрема. і за рахунок зростання самостійності й творчої ініціативи.

Ми також приділяли увагу тому, щоб студенти відчували позитивну атмосферу та переконалися, що в педагогічному колективі панують творчі й доброзичливі стосунки, які мають стати для них зразком у спілкуванні між собою. Адже сучасна молодь захоплюється інколи сленгом або зневажливим

тоном спілкування, що неприпустимо для них як для майбутніх вчителів – носіїв культури і вихователів учнів нових генерацій.

Значну роль відіграло також налаштування викладачів на спілкування зі студентами в переважно діалогічній формі, на прояв уваги до їхніх думок і висловлювань, а також важливість їх цілеспрямованого спонукання до висування свої пропозицій з різних питань, які виникають під час вирішення творчих питань, як, наприклад, розроблення власної версії інтерпретації твору з навчального репертуару тощо. Ці фактори мали сприяти формуванню в респондентів впевненості в тому, що головна місія їхніх викладачів (а в майбутньому – і самих студентів) полягає у розкритті потенційних можливостей вихованців, допомозі їм у подоланні труднощів і пошуку найкращих способів успішного оволодіння навчальним матеріалом.

Важливу увагу ми також надавали урізноманітненню організації навчального простору, а саме – зміні конфігурації аудиторії, в якій відбувалися групові заняття, завдяки розташуванню учасників заняття не за столами, а в колі, що сприяло створенню невимушеної атмосфери, внутрішньої розкнутості здобувачів, бажанню брати активну участь у заході й спілкуватися задля усвідомлення сутності певних проблем. Теми таких обговорень були досить вільними і стосувалися, наприклад, обговорення творчості популярних джазових виконавців, їхніх уявлень щодо особистих рис «ідеального вчителя», ролі розважального мистецтва в житті шкільної й студентської молоді тощо.

Одним із факторів, який також мав істотно впливати на зміцнення позитивного і зацікавлено-умотивованого ставлення здобувачів до експериментальних занять, була насиченість занять яскравими емоційно-художніми враженнями, відчуттям естетичної насолоди від музичного мистецтва і процесу власної виконавської діяльності. Найкращим способом привернути увагу до художньої якості творів слугувала порівняльна характеристика музичних феноменів різного рівня художньо-естетичної досконалості.

Так, зокрема, студентам пропонувалося проаналізувати твір у різних варіантах його аранжування. Одним із таких прикладів було прослухування п'єси «Жарт» Й. С. Баха (заклучна частина із Сюїти для оркестру № 2 сі мінор), яку різні музиканти виконували не тільки на флейті (як це передбачав композитор), а й на інших інструментах – скрипці, гітарі, тубі, у вокально-ансамблевому аранжуванні, а також у досить несподіваному виконанні на бас-гітарі в стилі «рок». Отже респонденти мали відзначити, чи всі варіанти аранжування відповідають легкому, жартівливому характеру твору (<https://www.youtube.com/watch?v=oSmHhry7JoM>).

На честь багатьох студентів, вони відзначили, що виконання цього твору пасує саме флейтовому тембру, світлому, і рухливо-легкому, тому навіть виконання цієї мелодії на скрипці їм не сподобалося тому, що додало звучанню м'якості й співучості, тобто дещо змінило настрій твору і його сприйняття. Владислав Ч. зазначив, що йому найменше сподобалася гра на тубі й припустив, що музикант навчався його виконувати для того, щоб мати можливість продемонструвати свою віртуозність, а не передати задум автора.

Також практично однотайно респонденти негативно оцінили виконання п'єси в стилі «рок», зазначивши, що даний варіант аранжування власне спотворює характер чудового твору.

Істотну роль відіграло й усвідомлення респондентами міри успішності набуття ними творчої компетентності, переживання внутрішнього задоволення від реалізації своїх творчих потенцій. Цьому мали сприяти, зокрема, зрозуміла здобувачам організація змісту навчання й логіка опанування творчими навичками й вміннями на фахових дисциплінах, прогнозованість їх ускладнення і зрозумілість критеріїв оцінювання, завдяки чому респонденти мали можливість оцінювати якість свого творчо-професійного розвитку, а також, застосування ефективних методик і технологій.

Враховуючи ці фактори, на додаток до дисципліни «Вступ до спеціальності», яка пропонувалася здобувачам свого часу, тобто ще на першому курсі, на

початку формувального експерименту учасникам пропонувалося оглядове заняття, на якому було представлено сутність, зміст і етапи особистої професійної реалізації та критерії самооцінки своїх успіхів та їх показники й ознаки прояву.

З цією метою вже на початку експериментальної роботи було розроблено запитання для самозвіту, відповідно за якими респонденти мали самостійно оцінити рівень своєї готовності до самостійної й творчо-навчальної й майбутньої професійної діяльності, зміст яких представлено в Додатку Ж.

Створенню позитивної атмосфери мало сприяти і застосування діалогічного стилю комунікації, прояв інтересу до думок респондентів, їх постійне включення у обговорювання різних ідей і спостережень і самоспостереження за певними деталями у процесі прояву особистісних рис, музичних здібностей і практичних навичок. Підчас занять викладачі проявляли повагу й відкритість до їх ідей, а також толерантність до висловлених смакових оцінок і музичних уподобань, тактовність у їх коментуванні, відсутність прямих негативних оцінок тощо. Така конструктивна взаємодія з викладачем, сумісне обговорення різних питань і психологічна підтримка в ситуаціях тимчасових труднощів або невдач допомагали досягати взаєморозуміння, довірчих стосунків, прояву особистої, зокрема – і творчої емпатії.

Крім того, ми враховували, що успішність в певній мірі залежить від внутрішньої впевненості у своїх творчих потенціях, від відсутності психологічної і фізичної скутості і зняття зайвих обмежень. З цією метою здобувачам пропонувалося на початку цієї роботи виконувати вільні рухові вправи на фоні музичних прикладів різного характеру, а також застосовувати психологічні прийоми переконання і самопідтримки.

Ефективним прийомом стало виконання аналогічних рухів із заплющеними очима, уявляючи себе в пустій кімнаті, який самостійно винайшла апробувала і рекомендувала іншим учасникам групи Наталія А. Це, як зізналася дівчина, дозволило їй позабутися відчуття стороннього контролю й оцінки та

зосередитися на своїх відчуттях і бажанні відчутти вивільнений стан всього корпусу або певної групи м'яз.

Тим не менше, експериментатор здійснював спостереження, дані якого давали уявлення про рівень емоційності, рухової пластичності студентів, швидкості утворення в них умовних рефлексів рухового порядку, а також наявності відчуття простору.

Під час виконання всіх вправ викладач здійснював підтримку спроб і зусиль здобувачів, підбадьорював їх, відзначав майже непомітні позитивні зрушення. Все це сприяло набуттю респондентами впевненості в успішній реалізації своїх творчих потенцій і прояву ними самостійності й ініціативи у пошуку способів підвищення якості вирішення творчих завдань, які стосувалися інтерпретації їх нього навчального репертуару, художнього рівня його виконання, вправ на елементарну імпровізацію тощо. Така фасилітативна підтримка здобувачів посилювалася завдяки зворотному зв'язку, який полягав у їх самозвіті й відвертих, щирих висловах щодо своїх вагань, вражень, внутрішніх перепон. Така інформація дозволяла більш повно й всебічно враховувати індивідуальні особливості й утруднення студентів і ставало ефективним стимулом посилення в них інтересу до оволодіння новими для них творчими навичками.

Вияв найбільш гострих проблем в прояву респондентами актуальної творчої компетентності, а також активізація в них впевненості в тому, що їм доступне виконання всіх завдань творчого характеру, заклало підґрунтя для переходу на другий, *формульовано-базовий етап* експериментальної роботи. Визначення його назви саме таким чином пояснюється розумінням того, що творча діяльність ґрунтується на міцних знаннях і вміннях, які, у поєднанні із умотивованістю й активністю суб'єкта учіння й проявом рим творчої ініціативи сприяє висування власних ідей і пропозицій, формуванню навичок творчого музикування, створення нових інваріантів інтерпретації музичного матеріалу.

Отже, провідні завдання цього етапу полягали у реалізації другої педагогічної умови – спонуканні здобувачів до активного й постійного удосконалення своєї музично- й педагогічно-творчої діяльності. Вирішення цього завдання передбачало дотримання принципів системно-скоординованого залучення здобувачів до різних видів самостійної та творчої діяльності, а також урахування функціональної багатовекторності творчої діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва. Тим самим ми намагалися забезпечити формування когнітивно-творчого та методико-гностичного компонентів творчої компетентності здобувачів.

Для вирішення означених завдань ми звернулися до ідеї утворення в здобувачів інтегровано-узагальнених знань і вмінь на засадах впровадження технології міждисциплінарної координації, започаткованої в працях Н. Кьон, Г. Николаї, А. Линенко та ін. Нагадаємо, що особливістю цієї технології є забезпечення скоординованих завдань і, відповідно, навчальних дій на засадах вияву спільних, принципово важливих завдань, які мають вирішуватися на музично-фахових заняттях, а також їх опанування, удосконалення й актуалізації без жорсткої прив'язки у часі їх використання, за принципом узгодження рухливих блоків.

Отже, для успішної реалізації здобувачами свого виконавського потенціалу такими завданнями було визначено вміння виконувати твір (грати, співати з аркуша або диригувати) на засадах сформованих і усвідомлених внутрішніх слухових уявлень та здатності довільно оперувати ними, що потребує розвиненого музичного мислення, а також володіння навичками самоконтролю і самокорекції, визначення яких передбачає активізацію винахідливості.

З цього погляду важливим було визначено дотримання загального алгоритму формування інтегровано-узагальнених елементів музично-виконавської техніки, набуття яких передбачало:

- вміння охоплювати поглядом якомога більш продовжені музичні структури з метою їх виконання на засадах випереджального, апперцептивного слухового уявлення;
- автоматизацію навичок виконання ритмових малюнків різної складності на засадах вміння розпізнавати їх особливості завдяки зіставленню з метричною пульсацією, засвоєною на рівні підсвідомості;
- удосконалення пластичності й довільної керованості виконавських дій як передумови оволодіння навичками якісно-тембрального звукоутворення та виразного, емоційно-різноманітного інтонування;
- удосконалення навичок чергування рухово-м'язової активності та мінімізації напруження рухових дій як основи для набуття віртуозної техніки.

Для інструментальних форм музикування це стосувалося специфічно-рухового стану відповідного виконавського апарату, оволодіння різноманітним туше й звуковедінням, а також формування здатності грати без зорового контакту з клавіатурою клавішного інструменту, а також вміння цілісно охоплювати гармонійну логіку в структурі твору та особливості його фактурного викладу.

Під час виконання вокальних творів майбутніми учителями музичного мистецтва специфіка наведених вище завдань полягала в досягненні вивільненого стану вокально-фонаційного апарату й опануванні на цих засадах вірного звукоутворення, а також у здатності охоплювати й усвідомлювати особливості фактури твору в єдності сольної партії та акомпанементу.

У процесі їх опанування диригентсько-хоровою технікою ці вимоги стосувалися якості мануально-рухових дій, тобто їхньої пластичності, виразності й чіткості як передумови зрозумілості для майбутніх учнів.

Варто нагадати що кожен із здобувачів, відповідно до навчального плану, оволодівав всіма зазначеними видами виконавської діяльності, тому цілком природним було зосередження уваги на набутті загальної здатності до керування

станом свого м'язового корпусу, а також на розумінні відмінностей між ними, які потребують активізації відповідної групи м'язів.

Отже, використання набутих навичок у різних формах мало спиратися на здатність до м'язової виконавської координації в різних формах його прояву. З метою удосконалення цих навичок.

З метою удосконалення в майбутніх учителів музичного мистецтва рухової пластичності, точності, їх залучали до рухово-пластичних вправ на засадах звернення до технологій, напрацьованих в галузі хореографічної педагогіки. З цією метою на заняття запрошували викладачів і магістрантів-хореографів факультету, які надавали професійні поради та рекомендували комплекс вправ на удосконалення їхньої рухової культури.

Результатами таких завдань були також оволодіння респондентами принципами психофізичної саморегуляції та усвідомлення загальних основ її формування й удосконалення в процесі оволодіння відповідними навичками, тобто усвідомлення спільних різновидів виконавської діяльності вчителя – інструментального, вокального, диригентсько-хорового, загальних принципів і алгоритму їх засвоєння.

Формуванню узагальнених навичок сприяло завдання на виконання мелодії певного твору на інструменті, у співі та диригуванні. Завдяки цьому респонденти більш чітко усвідомлювали, що передусім важливою є правильна постановка корпусу, вивільнений, і в той же час – мобільний руховий апарат, а також наявність цілісного і одноразово деталізованого емоційно-слухового уявлення твору, яке є визначальним у пошуку необхідних прийомів його художньо- й технічно-адекватного відтворення.

Здійснення такої координації відбувалося на засадах актуалізації узагальнених уявлень і знань здобувачів щодо найбільш важливих принципів організації музичної мови та необхідності їх врахування в процесі оволодіння навичками практичного музикування.

Зокрема, ми звернули увагу на недосконалість вміння значної частки респондентів орієнтуватися на рух метричної пульсації для точного виконання ритмічного малюнку творів.

Для нас важливо було досягти свідомого ставлення респондентів до способів такого застосування, характерного для різних видів виконавської діяльності, задля чого ми звернулися до постановки проблемних запитань і завдань. Так, ми обговорювали зі студентами такі питання:

- які засоби орієнтації на метричну пульсацію в різних видах музикування використовують піаністи? Скрипалі? Вокалісти?
- у чому полягає ця різниця і як вона проявляється?

Варто додати, що на більшість запитань відповідали саме ті студенти, які опанували відносно рідкісні для майбутніх учителів музичного мистецтва інструменти, зокрема – скрипалі й «духовики», тобто музиканти, які грають на духових інструментах.

Цікаво, що піаністи одноставно відзначили, що вони рахують долі метру, і це допомагає їм виконувати ритмічні малюнки твору. Однак Чжен Ч. звернув увагу на те, що цей прийом є ефективним лише в тому випадку, якщо студент не змінює швидкість під час рахування метричного рисунку. Він також помітив, що ця проблема особливо притаманна студентам, які не мають ґрунтовної музичної підготовки.

Анна Б. зазначила, що такі студенти часто стикаються з труднощами і потребують допомоги викладача, який програє з ними певний фрагмент у кількох варіантах, пояснює його особливості, в результаті чого здобувач навчається на засадах репродуктивного повторення, тобто так званого «натаскування». Натомість ритмова якість виконання цього студента нерідко залишається відносно недосконалою, в результаті чого він характеризується як побавлений музичного ритму. Крім того, як зазначила Олександра І., на її переконання, рахунок вголос заважає самоконтролю за якістю виконавсько-

звукового результату й відвертає увагу від виконання емоційно-виразових завдань, якості фразування тощо.

Отже, підсумовування цієї інформації дозволило сформувати у респондентів уявлення про те, що почуття метру потребує спеціального опрацювання й формування саме внутрішнього, підсвідомо-відчутного руху пульсації сильних і слабких долей, на підставі чого і уможлиблюється подолання всіх ритмових труднощів і здатність відмовитися від неестетичного простукування метру ногою або від рахування вголос.

На додаток зазначимо, що окремо розглядалося питання опанування нових для музиканта й більш складних ритмових структур, як, наприклад, особливий розподіл метричної долі на тріолі, квінтолі, септолі тощо.

Розмірковування з цього приводу навело студентів на думку, що перед тим, як виконувати такий твір з аркуша або вивчати його, потрібно окремо попрацювати над засвоєнням навичок його виконання, тобто застосувати прийом пропедевтичного засвоєння виокремленого елемента.

Цікавим прикладом такого підходу стала дискусія з приводу прослуханих варіантів виконання відомого твору – каватини Герцога з опери Дж. Верді «Ріголетто». Дійсно, декілька знаних співаків, які володіють чудовими голосами та досконалыми навичками виразного та бездоганного звукоутворення і справедливо користуються великою популярністю в світовому музичному товаристві, не дотримувалися ритму, починаючи з першого затакту та під час його повторення у всіх аналогічних фрагментах. Наведемо початок цього твору на Рис. 3.6.

Отже, початок цієї арії, або хоча б її ритмовий малюнок пропонувалося виконати по черзі всім респондентам. В результаті було виявлено, що більшість з них не може це зробити точно й легко. На запитання, чим вони це пояснюють, ми отримали такі пропозиції:

- відносно рідкий розмір 6/8 тому немає практики;
- затакт на коротких тривалостях що завжди складно для виконання;

- надмірне напруження виконавців-співаків в умовах концертного виступу, запису тощо.

Questa o quella
from
RIGOLETTO

Allegretto (♩ = 80) Giuseppe Verdi

DUKE: *con eleganza*

Que-sta o quel - la per me pa-ri so - no a quant' al - tre d'in-

tor - no, d'in-tor - no mi ve - do. Del mio

Рис. 3. 6. Каватина Герцога з опери Дж. Верді «Ріголетто»

Натомість, на наше переконання, проблема полягала в тому, що співаки не зіставляли пульсацію з ритмовим рухом, тому і співали «приблизно».

З метою подолання цієї проблеми респондентам пропонували вправи, в яких завдання спрямовувалися, по-перше, на міцне засвоєння метричної пульсації з усвідомленням особливостей її відтворення в складному метрі. Вимогою було досягнення автоматизації навички його відтворення із відчуттям різної міри активності й напруження на сильних, слабких і відносно сильних метричних долях. Наступне завдання полягало в тому, що респонденти мали чітко уявляти, що мисленнєве слідкування за рухом метричної пульсації допомагає точно знати й відчувати, на яку долю припадає та чи інша тривалість.

У результаті виконання цих вправ студенти навчалися точно вступати на слабкі 5 і 6 долі, відчувати тяжіння до сильної долі, але не поспішати (як це звичайно робить більшість співаків під час вивчення і виконання твору).

Задля удосконалення цього важливого вміння респондентам було запропоновано спочатку опрацювати ритмічні вправи у плесканні або грі на ударному інструменті одноразово із рахуванням метричних долей вголос, потім виконання ритмового малюнку фрази із текстом, а вже потім співати разом із тактуванням або диригуванням.

Музичний приклад цієї вправи наведено на рис. 3.7.

Exercise for the Duke's aria "Questa o quella" from the opera Rigoletto

G. Veredi

1 2 3 4 5 6 1 Rhythm

1 4 1 2 3 4 5 6 1 2 3 4 5 6 1 2 3 4 5 6

5

1 2 3 4 5 6 1 2 3 4 5 6 1 2 3 4 5 6 1 2 3 4 5 6

9

Que-sta o quel - la - - per me pa - ri so - no a quant'

1 5 6 1 4 1 4 1 4

13

al - tre d'in - tor - no - , d'in- tor- no mi ve - do

1 1 1 1 4

Рис. 3. 7.

Ритмічні вправи до каватини Герцога з опери Дж. Верді «Ріголетто»

Надалі респондентам було пропоновано для всіх ритмово-складних фрагментів у творах із власного репертуару придумувати аналогічні вправи,

тобто узагальнити сутність прийому і набути вміння переносити його і застосовувати для вирішення аналогічних завдань в різних музичних контекстах.

Розглянемо тепер, як відбувалось узагальнення здатності респондентів до виразного виконання і втілення власних інтерпретаційних версій творів з навчального (або шкільного) репертуару. На початку загальним завданням було визначено удосконалення в респондентів здатності до сприйняття і осягнення широкого кола характерів і настроїв, які властиві музичним творам та можливостей їх утілення завдяки володінню різними виконавськими прийомами й технікою їх варіювання.

З цією метою спочатку в респондентів формувалася настанова на те, що створення певного характеру в кожному музичному творі відбувається завдяки унікальному поєднанню інтонаційного матеріалу та прийомів і засобів виконавської виразності. Відтак, увага учасників експериментальної роботи концентрувалася на тому, що важливо усвідомлювати сенс мовленнєвих, виразових і образних позначень композитора, які на перший погляд можуть здаватися незначними: їх більш детальне осмислення дає уявлення про наміри автора. Отже, кожна з цих вказівок має враховуватися під час розроблення інтерпретаційної версії твору та у процесі виконавського втілення його художньо-образного сенсу.

Ефективним методом свідомого осягнення респондентами важливості цих положень став аналіз виконання одного твору в різних виконавсько-інтерпретаційних версіях. Наведемо приклад такого аналізу, виконаний на матеріалі вокального твору Лесі Дичко «На човні». Спочатку респонденти прослухали його відеозапис у виконанні молодих співачок Христини Кривень (перегляд доступний тут: <https://www.youtube.com/watch?v=YBa79b2E15Q>) і Литвин Анастасії (перегляд доступний тут: <https://www.youtube.com/watch?v=OjxskktjedU>).

Респонденти відзначили старанність і вивченість твору молодими співачками, а також їхнє бажання передати його характер як у співі, так і зовнішніми засобами відтворення настрою. Особливу увагу звернули на експресивні відмінності у виконанні твору кожною вокалісткою.

На наступному етапі студентам було запропоновано прослухати запис виконання того ж твору відомою українською співачкою Белою Руденко (перегляд доступний тут: <https://www.youtube.com/watch?v=OjxskktjedU>).

Після прослуховування респонденти визначили, що характер і настрої твору у виконанні уславленої співачки містить значно більш багате розмаїття емоційних настроїв та виразно-виконавських відтінків й інтерпретаційних рішень. До конкретних ознак високої якості виконання респонденти віднесли, зокрема, динаміку емоційних станів у першому і другому (однакових за музичним текстом) куплетах, вміле використання прийомів прискорення й уповільнення темпу, що переконливо відображало внутрішнє хвилювання героїні твору. Важливим було і визначення засобів довершеного володіння природним звукоутворенням, динамічно-мінливим звуковедінням, гнучким і витонченим фразуванням, володіння прийомами агогіки, а з цим – і надзвичайно переконливе втілення станів ностальгії, роздумів і хвилювання, навіяних спогадами. Особливе враження на студентів справило і майстерне володіння артистки прийомом співу із закритим ротом у високому регістрі, яке продемонструвало її досконале володіння голосом впродовж всього діапазону та його роль як засобу створення враження мрійливого звучання, який найкращим чином передав настрої твору.

З метою усвідомлення ролі узагальнених та інтегрованих метазнань, а також посилення ролі взаємозв'язку і впливу різних видів музикування на удосконалення узагальнених виконавських навичок, респондентам було запропоновано під час прослуховування даного (та інших) творів диригувати й відтворювати помічену різницю й їх інтерпретації й відповідним чином відобразити її в диригентських рухах, а потім зіграти мелодію на інструменті,

гру на якому опановував респондент. Крім того, здобувачам пропонувалося схарактеризувати ці враження й обґрунтувати необхідність варіювати свої мануальні рухи., відповідно особливостям кожної виконавської версії.

Цінним для нас було те, що майже всі респонденти відчули і відтворили в характері диригентських жестів наявні інтерпретаційні версії, відобразивши їх у пластиці диригентсько-мануальної техніки. Відзначили учасники випробовування й відчутний вплив диригування даним твором на інструментальну форму виконання мелодії, що виражалося у намаганні удосконалювати володіння м'яким туше, легатним звуковеденням, а також урізноманітнити способи втілення різних емоційних станів у її виконанні.

Корисним було також відтворення мелодії у співі. Як показав їхній самозвіт, прослуховування твору у досконалому виконанні сприяло знаходженню тембрових та інших виразних рішень, за допомогою яких вони намагалися відтворити співучу мелодію з усіма її виразовими тонкощами.

Отже, таким чином ми стимулювали у респондентів здатність до спостережливості й встановлення причинно-наслідувальних зв'язків із загальним враженням та його деталізацією і використанням різних засобів виконавської виразності задля втілення художньо-образного змісту твору.

Крім того, такі завдання сприяли вдосконаленню не тільки виконавських навичок, а й розвитку в респондентів аналітично-інтелектуальних навичок та самостійності мислення, усвідомленню важливості сформованого цілісного емоційно-слухового уявлення, яке виконавець має відтворювати різними, доступними йому інтонаційно-технічними й виразовими прийомами.

Оволодіння респондентів такими мета-знаннями та вміннями узагальненого характеру дозволило істотно покращити їхню спроможність самостійно вивчати твори з репертуару, а також інтерпретувати їх художньо-образний сенс.

Забезпечення системності цього процесу досягалося у процесі вирішення комплексу формувальних завдань на засадах:

- дотримання чіткого алгоритму засвоєння навчального матеріалу – від репродуктивної до самостійної й творчих форм реалізації:
- вивіреної, ефективної методики формування конкретних навичок, які також носили і розвивальний характер;
- врахування індивідуальних психофізіологічних особливостей здобувачів, які в даному випадку розглядалися як фактори, що впливають на процес їх формування.

Важливо було також визначити послідовність завдань з погляду їх поступового ускладнення як у цілому, так і з урахуванням задатків і актуального рівня розвитку музичних здібностей респондентів, що дозволяло запобігати виникненню в них невпевненості у своїх можливостях і діях.

Велике значення ми також надавали удосконаленню навичок читання з аркуша, які справедливо вважають основою якісного вивчення музичних творів та їх інтерпретації й представлення своїм вихованцям у різних видах педагогічної діяльності. Задля цього респонденти оволодівали, по-перше, музично-теоретичними знаннями і вміннями, які забезпечували швидку орієнтацію в нотному запису і уявлення того, яким чином має звучати текст; по-друге – навичками гри на інструменті без зорового контакту з клавіатурою.

У вирішенні першого завдання важливу роль відіграла активізація міжпредметної координації між засвоєними під час опанування музично-теоретичних дисциплін – сольфеджіо, гармонії, аранжування, аналізу музичних творів з знаннями і навичками та набутими ними виконавськими діями.

Отже, респондент мав здійснити оглядовий аналіз щодо темпу, метру, структури, типових мелодичних і ритмічних зворотів та усвідомити їх звучання в певному характері. Важливим моментом було також опанування варіантів аплікатури, які мали бути достатньо зручними й не викликати труднощів під час гри або виконання у складі хорового колективу чи з музичними інструментами.

Проміжною формою слугував послідовний мисленнєвий перегляд усієї мелодії, а також, за бажанням здобувача, він мав проспівати її впівголоса або

подумки, уточнити структурну будову й особливості цезур і фразування. Це дозволило більшості з респондентів зіграти та проспівати цю мелодію достатньо грамотно й виразно.

Утім, у процесі виконання таких вправ було виявлено групу студентів, які відчували значні складнощі у виконанні ритмових послідовностей, грали й співали із суттєвими помилками, а також респондентів, які у співі не дотримувалися елементарних вимог вокального інтонування, зокрема – співу в зручній поставі, на диханні, у високій вокальній позиції й відчували суттєві утруднення в процесі співу по нотах. Таким здобувачам було рекомендовано на заняттях з вокалу систематично виконувати вправи з розсіву у сольфеджуванні, починаючи від найпростіших поспівок, а також сольфеджувати всі твори із власного репертуару, дотримуючись норм вокального інтонування.

Певні завдання мали вирішувати й викладачі вокалу, використовуючи рекомендовані форми опрацювання у творах, які плануються для самостійного вивчення студентом, що передбачено вимогами програми з вокальних дисциплін.

Ця ситуація спонукала до впровадження ідеї поєднання процесу вдосконалення здатності респондентів грати й співати «з аркуша» із засвоєнням методики розвитку музичних здібностей і оволодіння елементами нотної грамоти школярів – їхніх майбутніх вихованців.

Тим самим ми перейшли до третього етапу роботи, на якому вирішувалося завдання екстраполяції здобутків освіти в рольових, квазі-освітніх ситуаціях та їх фрагментарної апробації в умовах педагогічної практики.

Отже, головними завданнями були реалізація накопичених вмінь і навичок у творчих формах, наближених до реальної ситуації, а саме – в процесі здійснення властивих форм просвітницько-педагогічної діяльності, виконавсько-ілюстративної, концертмейстерської й диригентсько-хорової діяльності, нарешті – розвитку творчих здібностей школярів і усвідомлення

ними базових музичних понять і розповсюдженої в широкій музичній, зокрема – аматорській практиці термінології.

Сутність здійснення цього процесу полягала в тому, що одноразово відбувалося повторення й узагальненого знань здобувачів щодо найбільш важливих принципів організації музичної мови та їх ролі у практичній музичній діяльності.

Корелювали ці завдання також і зі змістом занять з методики викладання музичного мистецтва, психології та педагогіки, в яких висвітлювалися питання вікових особливостей сприйняття та інтелектуального розвитку учнів, роль ігрових форм у музично-освітньому процесі, конкретні форми й методи ефективного навчання співу, формування ритмічного й ладового слуху тощо.

Ефективною формою спонукання респондентів до всебічного розкриття обраної теми й тим самим – до інтеграції набутих на різних дисциплінах знань, стали завдання на розроблення презентацій двох різновидів. Один з них передбачав створення пізнавально-інформаційної презентації, метою чого було збагачення й інтеграція знань респондентів у галузі вікової й музичної психології, педагогіки й методики музичного навчання. Другий тип презентацій передбачав розроблення матеріалу, в якому було б наочно й послідовно представлено спосіб і процес пояснення певного музичного поняття учням. У цій презентації респонденти мали представити також комплекс відповідних завдань, наприклад, спрямованих на формування метроритмових, ладово-інтонаційних або вокально-виконавських навичок. Важливою вимогою було надання презентаціям повноти, лаконічності, естетичного дизайну, насичення музичними прикладами, а також передбачення подачі частки інформації в діалогічній формі, а також викладу завдань для подальшого самостійного опрацювання учнями даної теми.

Презентації такого роду розроблялися за комплексом пропонованих викладачем тем, сукупність яких давала уявлення щодо особливостей організації музично мови та провідних різновидів діяльності, до яких долучають школярів

на уроках музичного мистецтва. Однак конкретна тема обиралася самим респондентом з врахуванням його інтересів, знань і потреб.

Обґрунтування доцільності запропонованої тематики та її колективне обговорення сприяло усвідомленню респондентами сутності проблеми та пошуку способів її вирішення, що допомагало на наступному етапі забезпечити її повноцінну змістовність і практичну доцільність.

Так, у розробленій презентації на тему розвитку музичних здібностей було розкрито такі аспекти, як вікові особливості та онтогенез музичних здібностей, співвідношення понять «здатки» та «здібності», формування уявлень щодо необхідності залучення учнів до діяльності відповідного типу для їхнього розвитку. Також висвітлювалися питання методів і форм роботи з дітьми, які мають труднощі у розвитку вокальних навичок.

Ознайомлення з науковими працями й методичними рекомендаціями Н. Кьон, Лі Ліцюаня, Тун Лінґе та інших авторів, дозволило усвідомити й сформулювати основні закономірності навчання співу, визначити сутність проблем, і чинники, які породжують нездатність частки людей до координації слухових вражень і голосових проявів, вияв ролі психологічних особливостей учнів, які не вміють співати, а також чинників так званого «тимчасового гальма», яке й стає перешкодою для спонтанного навчання вокальному інтонуванню.

Важливим також стало усвідомлення студентами того, що навчання співу має бути доступним для кожного учня, проте воно вимагає від учителя відповідних знань і вмінь, а також розуміння того, що саме на ньому лежить відповідальність за музичний розвиток тих школярів, які самостійно не можуть подолати певні труднощі у навчанні співу.

У розробленні презентацій, пов'язаних із впровадженням інноваційних методів формування музично-теоретичних навичок, ми враховували те, що знання цього роду, відповідно навчального плану, здобувачі опановували на молодших курсах. Отже, в процесі експериментальної роботи ми намагалися, по-

перше, актуалізувати їхні знання, а по-друге – надавати їм методичного спрямування, застосовуючи технологію постановки проблемних завдань.

По-друге, значну увагу було приділено активізації асоціативних уявлень і розробленню наочних прикладів, застосування яких сприятиме засвоєнню учнями метроритмових і ладово-мелодичних еталонів, а також музично-теоретичних понять.

Увага при цьому акцентувалася на наданні даному процесу дослідницько-інноваційного характеру й залучення респондентів до теоретично-пошукової діяльності й самостійного винаходу та обґрунтування шляхів і способів вирішення актуальних питань. Підґрунтям успішності мала стати їх налаштованість на інноваційний стиль мислення й активізація пізнавально-творчої й методично-продуктивної діяльності майбутніх фахівців

Розглянемо, як реалізувався цей процес, на прикладі осмислення принципів часового виміру в музичному мистецтві, важливість чого стала очевидною в процесі здійснення констатувально-діагностичного випробування. Перш за все, респонденти мали відповісти на запитання: чим відрізняється здатність лікаря визначати наявність захворювання за пульсом пацієнта від вимірювання музичного часу за допомогою метронома?

У пошуку відповіді на це запитання респонденти мали можливість проявити свою ерудованість, самостійність мислення, здатність висувати й обґрунтовувати власні припущення. Натомість, лише двоє студентів дали правильну відповідь. Їх увага акцентувалася на тому, що людський пульс може бути нерівномірним, і лише його загальний характер, наповненість та стабільність дозволяють лікарю зробити певні висновки. У музиці ж метр має точно вимірювати швидкість і регулярність музичного руху, що досягається не лише імпульсом пульсації, а і чергуванням сильних і слабких долей. Отже, надалі особлива увага приділялася необхідності вдосконалення вмінь використовувати послідовну метричну пульсацію для точного виконання ритмічного малюнка музичних творів.

Для нас важливо було досягти свідомого ставлення респондентів до способів такого застосування, характерного для різних видів виконавської діяльності. Так, ми обговорювали зі студентами такі питання: які засоби орієнтації на метричну пульсацію в різних видах музикування використовують піаністи? Скрипалі? Вокалісти? У чому полягає ця різниця і як вона проявляється?

Варто додати, що на деякі спеціальні запитання відповідали саме ті студенти, які опанували відносно рідкісні для майбутніх учителів музичного мистецтва інструменти, зокрема – скрипалі й «духовики», тобто музиканти, які навчаються грати на духових інструментах.

Цікаво, що піаністи одноставно відзначили, що вони рахують долі метру, і це допомагає їм виконувати ритмічні малюнки твору. Однак Анна Б. звернула увагу на те, що це ефективно лише в тому випадку, якщо, по-перше, студент не змінює швидкість під час рахування метричного рисунку. Вона помітила, що ця проблема особливо притаманна студентам, які не мають ґрунтовної музичної підготовки. Наталія А. зазначила, що такі студенти часто стикаються з труднощами і потребують допомоги викладача, який програє з ними певний фрагмент у кількох варіантах, пояснює його особливості, але навіть після цього виконання залишається відносно недосконалим.

Важливе спостереження зробив Ван І., який акцентував увагу на тому, що відчуває певні недоліки у ритмічному розвитку, оскільки іноді не може витримати потрібний темп протягом усього твору і, непомітно для себе, змінює його.

Цікавою для всіх була характеристика способу орієнтації на метричну пульсацію у скрипалів. Вони зазначили, що нерідко орієнтуються на витрату смичка, яка припадає на довгі й короткі звуки, і пояснили, що це зумовлено тривалими вправами з оволодіння технікою розподілу смичка у виконанні довгих тривалостей (у гамах, арпеджіо та спеціалізованих вправах).

Баяністи та духовики зазначили, що їм допомагає простування метричного руху ногою, що сприяє утриманню потрібного темпу, а також орієнтація на дихання та ведення фрази.

На наступному етапі респондентам пропонувалося порівняти традиційний спосіб ознайомлення з пояснення музичних тривалостей у більшості підручників та інший вид їх зіставлення й відповіді на такі запитання, як-от: який вид представлення цих тривалостей є «логічно-математичним» а який – суто музичним? Як можна аргументувати ці висновки? (Див. Рис. 3.8).

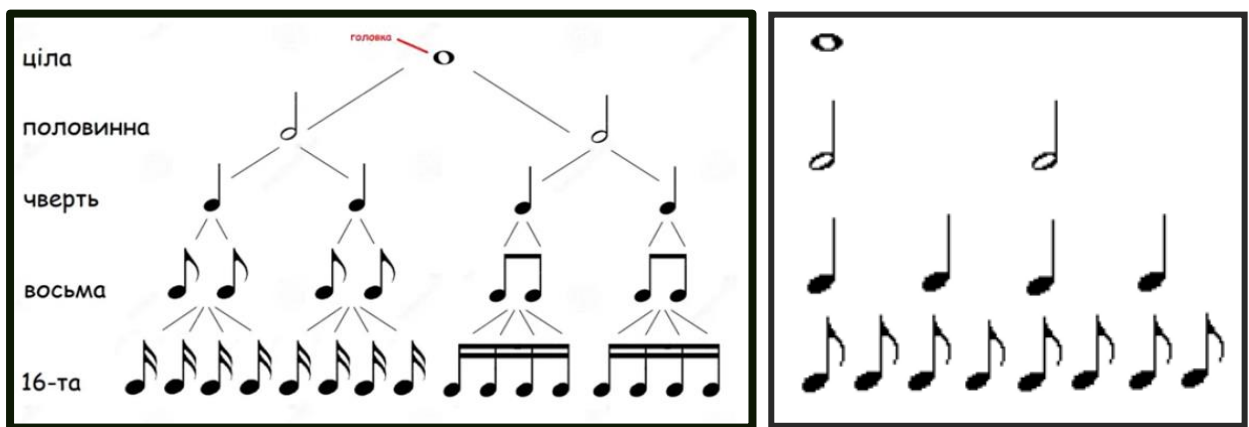


Рис. 3.8. Різновиди візуального представлення співвідношення тривалостей

Більшість респондентів цілком обґрунтовано відзначила, що перший спосіб є суто логічним, який пояснює зіставлення частин різноманітних об'єктів і предметів, а другий спосіб відповідає принципу фіксації аудіально-часових об'єктів в їх асоціативному зв'язку із просторовим відображенням, у ритмічному тексті, побудованому на аналогії просторово-часової характеристики тривалості звучання відповідного знаку (Кьон, 2006).

Зручність другого способу, як зазначила Анна Г., полягає також в тому, що за його допомогою легко формувати в учнів уявлення щодо відповідності певним рухово-музичним асоціаціям. Наприклад: восьмі ноти можуть асоціюватися із бігом; четвертні – з кроками; половинні тривалості – з довжиною звучання, яка відповідає здійсненню двох кроків; цілі ноти – з чотирма кроками.

Владислав Ч. відзначив, що йому дуже сподобався відеокліп за авторством відомої української вченої й педагога О. Лобової, у якому цікаво й доступно пояснюється принцип дії метронома.

На наступному етапі відбувалося поетапне опрацювання ритмічних елементів, організації музичного мистецтва, починаючи з основоположних базових компонентів. Адже, як показали перші спроби, у значної частини студентів спостерігалися такі недоліки, як невміння утримувати темп, достатньо точно виконувати ритмічні послідовності, особливо якщо йшлося про їх виконання «з аркуша».

У рольових іграх вирішувалися такі питання, як формування в здобувачів рефлексії та навичок критичного аналізу, здатність визначити, в чому полягає якісна відмінність у виконанні тієї чи іншої вправи. З цією метою використовувалися пізнавально-творчі завдання, що розвивали критичне мислення та стимулювали винахідливість здобувачів освіти. Прикладом цього є створення посилань на відеозаписи занять із музичної теорії з поясненнями. Так, Фан І. відзначив високу якість створених О. Лобовою відеокліпів, у яких цікаво й доступно пояснювався принцип формування музичних структур за допомогою технологій моделювання.

Отже, було дібрано цікавий методичний матеріал, у якому розглядалися питання онтогенезу музично-слухових здібностей на ранніх етапах розвитку та в шкільний період навчання музики та здійснено у тренінговій формі фрагментів занять на розучування зі школярами пісенного репертуару, роз співчування й інтонаційно метроритмових та ладових вправ, а також розроблення наочних посібників для організації музичного сприйняття, активізації художніх уявлень школярів, засвоєння рими закономірностей будови музичних феноменів, базових музично-теоретичних понять.

Критичну оцінку отримала більшість матеріалів, розміщених в інтернеті. Однак для нас було важливо, щоб ці критичні міркування стали спонукальним

чинником до самостійної творчо-пошукової діяльності та прояву винахідливості здобувачів освіти.

Так, Чжоу Ч. зазначив, що, хоча одне із занять, яке він переглянув, у цілому йому не сподобалося, натомість у ньому була представлена цікава не лише для школярів, а й для студентів форма удосконалення або перевірки якості власного вокального дихання. Її сутність полягала в наступному: вчитель пропонував учням притиснути до стіни дуже тонкий папірець і дути на нього, утримуючи його в такому положенні тільки за рахунок повітря. Як тільки потік повітря припинявся, папірець падав. Таким чином це давало уяву про тривалість і володіння технікою поступового й рівномірного видиху, тобто вміння, на якому ґрунтується фонаційно-вокальне звукоутворення й звуковедіння.

Марія Д. пропонувала використовувати цю форму роботи над вокальним диханням, надаючи їй характеру змагальності, що, як пояснив студент, створювало ситуацію, в якій кожен учень намагався досягати найкращих результатів і тим самим (поза власним свідомим контролем) використовував «приховані резерви» свого дихального апарату.

З цією метою ми спрямовували увагу респондентів на важливість добору художньо цінного, різноманітного за жанрами і колом образів репертуару, його відповідності віковим особливостям учнів, вмінню надавати їх виконанню динаміки різноманітної виразності й на матеріалі якого виконувалися завдання аналітичного, інтерпретаційного та імпровізаційно-діяльнісного характеру.

Не менш важливим було, щоб самі здобувачі відчували, рефлексували й могли визначити, в чому полягає відмінність тієї чи іншої вправи.

Ми також зверталися до досвіду студентів, який вони набували на заняттях з диригування, але пропонували їм диригувати спочатку без дотримання схеми, а «у вільному польоті», з можливим наслідування гойданню хвиль, засоби дущо танцювального характеру.

Цікавою для респондентів виявилася гра, у якій «диригент» мав наспівувати та диригувати музичну фразу, змінюючи її характер у різних

варіантах. «Диригент» виконував фразу декілька разів, і поступово до її відтворення приєднувалися інші студенти, які також повинні були співати її у відповідному темпі і стилі.

Важливою умовою було те, що «диригент» щоразу змінював характер виконання (темп, активність, динаміку). З одного боку, це сприяло розвитку його уяви, креативності і впевненості в своїх можливостях. У студентів, які наслідували його диригентським рухам, удосконалювалася здатність до художньо-емоційної емпатії та вміння швидко адаптувати свої дії відповідно до змін.

Таким чином, ця група працювала над розвитком навичок сприйняття та оперативного реагування.

Окрім цього, невелика група студентів виконувала роль «експертів» і оцінювала відповідність виконання за 4-бальною шкалою: «відмінно», «добре», «задовільно», «незадовільно». Для цієї групи гра була корисною з точки зору вдосконалення навичок слухового сприйняття, спостережливості та рефлексивно-оцінного ставлення.

У виконанні даних вправ для нас важливим було забезпечення зміни ролей, завдяки чому навіть найбільш несміливі студенти поступово залучалися до ролі лідера-диригента, який керувався лише власними інтерпретаціями.

Крім того, ці дані використовувалися і для того, щоб надавати рекомендації щодо різних властивостей виконання — для досягнення пластичності, точності, звернення до хореографічних технологій.

Задля цього на заняття запрошували викладачів і магістрантів-хореографів факультету, які надавали професійні поради та рекомендували комплекс вправ і музичних творів, що відповідали заданим критеріям і темпу.

Мобільність та імпровізаційність дій вчителя музичного мистецтва. З цією метою ми зверталися до досвіду студентів, який вони набували на заняттях з диригування, пропонуючи їм диригувати спочатку без дотримання схеми, «у вільному польоті», з можливим наслідуванням гойданню хвиль, завірюхи тощо.

Увага здобувачів зверталася на те, що аналогічні вправи доцільно виконувати із учнями задля розширення їхнього діапазону як важливого підготовчого етапу під час навчання співочому інтонуванню. Отже, студент, який виконував роль учителя мав взяти на себе роль «лідера», який дає поштовх аналогічним руховим вправам і голосовим проявам своїх умовних «вихованців». Помітимо, що створення ігрової атмосфери сприяло й емоційній розкнутості здобувачів, а з цим – і активізації творчого уявлення й винахідливості.

Продовженням цієї гри стало завдання, в якому «диригент» мав наспівувати та диригувати певну музичну фразу, виконуючи її декілька разів. По мірі запам'ятовування, до її відтворення поступово мали приєднуватися й інші студенти, співаючи у відповідному темпі й характері. Наступним завданням було те, що «диригент» мав щоразу змінювати характер її виконання (темп, штрихи, динаміку). З одного боку, це сприяло розвитку його власної творчої уяви, креативності й набуттю впевненості в своїх можливостях. З іншого боку, в студентів, які наслідували його диригентським рухам, удосконалювалася здатність до художньо-емоційної емпатії та вміння швидко адаптувати свої дії відповідно до змін. Таким чином, ця група працювала над розвитком навичок сприйняття та оперативного реагування.

Окрім цього, невелика група студентів виконувала роль «учителя-експерта», який оцінював відповідність виконання-повторення за 4-бальною шкалою: «відмінно», «добре», «задовільно», «незадовільно». Для цієї групи гра була корисною з точки зору вдосконалення навичок слухового сприйняття, спостережливості й досвіду педагогічно-оцінної діяльності. Тому у виконанні даних вправ для нас важливим було забезпечити зміну ролей, завдяки чому навіть найбільш несміливі студенти поступово залучалися до ролі лідера-диригента, який керувався власними творчими інтенціями.

На практику викладання уроків музичного мистецтва також екстраполювались навички інтерпретації респондентами свого репертуару, пов'язаного з набуттям здобувачами досвіду виконавсько-інтерпретаційної

діяльності у грі на інструменті й співі, оволодіння навичками аналізу й осмислення художнього сенсу творів, використання засобів виконавської виразності, відповідно їх стильовим, жанровим і художньо-змістовим особливостям. Крім того, вадливо було забезпечити «перенесення» набутих навичок і вмій у площину виконання й інтерпретації пісенного репертуару, який вивчається зі школярами. Адже від уміння передати його емоційну виразність, значною мірою залежить ставлення учнів до твору та в цілому – ефективність навчання співу. Тому для нас було важливо сформувати в них свідоме й відповідальне ставлення до добору привабливих і в той же час – художньо-якісних пісень, доступних для виконання учнями відповідно їхнім віковим особливостям і навченості, забезпечуючи при цьому наступність ускладнення й завчасну підготовку до інтонування нових, інтонаційно відносно складних елементів.

Увага респондентів також зверталася на те, що більшість пісенних творів має куплетну форму, і тому важливо знаходити відмінності та варіювати характер виконання творів, надаючи виконавському процесу динамічності. Для учнів молодших класів додатковими можливостями визначалися додавання ігрових елементів, використання атрибутів, що спонукало респондентів до прояву винахідливості й творчої фантазії в розробленні ігрових форм зацікавлення учнів пропонованим репертуаром.

Важливим колективним завданням стало створення банку даних щодо кращих пісень для дітей різного віку, а також добір прикладів покликання на їх виконання й відеозаписи занять, на яких демонструються форми роботи над вивченням шкільного пісенного репертуару.

Особлива увага надавалась і навчанню респондентів навичкам імпровізації, які значній їх частці здавалися надто складними і недоступними.

Перш за все, у студентів формували впевненість в тому що оволодіння навичками імпровізацій доступне кожному з них Крім того, експериментатор окреслював головні положення з психології музичних здібностей і принципи

формування навичок вільного музикування, які виражаються у здатності до оперування набутими музично-слуховими уявленнями й завдяки практиці їх комбінування й варіювання та досягненню впевненості у своїх музично-творчих можливостях.

Крім того, здобувачам пояснювали логіку процесу ускладнення навичок імпровізації, яка стосувалася таких етапів, як оволодіння навичками ритмової імпровізації регламентованого і вільного типу, навіяного художньо-образними уявленнями. Наступними були опанування здатністю імпровізувати мелодію, аранжувати її за рахунок додавання другого голосу, а також створення останньої на фоні певної гармонічної послідовності.

В результаті такого «панорамного» огляду процесу формування й удосконалення навичок імпровізації, студентам більш ясною ставало завдання, яке вони мають вирішувати на цьому шляху, натомість для нас було важливо сформулювати в них розуміння сенсу пропонованої послідовності і в будові навчально-імпровізаційного процесу.

Отже, з цією метою викладач пропонував обговорити таке питання: що відрізняє імпровізацію від звичайного музикування? Чи можна вважати якісною імпровізацію, якщо вона буде перериватися зупинками, невиправданими паузами?

Закономірною стала спільна думка щодо того, що в цьому разі імпровізація буде дуже недосконалою (Дарина М.) бо взагалі її не можна буде називати імпровізацією (Владислав Ч.). У результаті студентам ставало ясно, чому напочатку цього процесу пропонується опановувати навичками саме ритмової імпровізації, завдяки чому виробляється здатність рухатися без зупинок, а також набувається впевненість у своїх діях. Лю Я. також відзначив відносну легкість ритмової імпровізації в порівнянні з його вокальними та інструментальними формами, в яких одноразово потрібно рухатися і в часі, і у виборі звуку висотних варіантів.

Допоміжними прийомами навчання ритмової імпровізації слугували також опанування здатністю до комбінування музичної фрази із вивчених тактів і блоків, а також імпровізація другої фрази у відповідь на «ритмове запитання» викладача. Поступово функції останнього передавалися студентам і таким чином у них формувалась здатність до самостійної ритмової імпровізації, які вони, до речі, виконували і як ритмовий акомпанемент до інструментальних творів.

Уточнимо також, яким чином відбувався процес опанування респондентами навичок інструментальної й вокальної імпровізації. Насамперед відзначимо, що більшість респондентів зазначила, що вони імпровізувати не вміють і не вірять, що цьому можна навчитися. Ефективним прийомом слугувала пропозиція щодо того, що потрібно просто повторювати два-три звуки, варіюючи їх порядок і ритмову основу, причому ритм може бути деякий час максимально простий. Виконання цієї вправи довело таким студентам, що подібні елементарні імпровізаційні дії цілком їм доступні.

Наступне ускладнення імпровізаційних завдань полягало в «доспіванні» та імпровізації другої фрази мелодії. Опанування цими навичками ставало цінним досвідом вільного музикування і ставало підґрунтям для ускладнення вправ на імпровізацію регламентованих мелодій, тобто на створення фраз, побудованих на використанні певних інтонаційних елементів.

Результатом набутого досвіду стало виконання вільної імпровізації на заданий образ або певне асоціативне уявлення, викликане естетичними враженнями від природи, а також і створення пісенної мелодії на обраний поетичний текст.

У додатку наведено приклади, в яких відображено зміст і послідовність завдань на ритмову й мелодичну імпровізацію.

Наступними були завдання на опанування навичками ансамблевої вокально-інструментальної імпровізації. З цією метою студентам пропонувалася певна акордова послідовність (або її самостійне створення самими

респондентами). Отже, один студент відтворював задану послідовність, а інший мав імпровізувати мелодію, орієнтуючись на опорні звуки. Вирішальним фактором для успішної імпровізації була, по-перше, здатність орієнтуватися в логіці гармонічних послідовностей, по-друге, оволодіння навичками ритмічного варіювання, що забезпечувало розвиток і мелодійної імпровізації. Оволодіння цими вміннями ми вважали необхідним для майбутніх учителів, оскільки це сприяло вдосконаленню гармонічного слуху, а також формуванню здатності вільно акомпанувати під час розспіву учнів або виконання ритмічних вправ, а також під час аранжування певної мелодії.

Особлива увага надавалась удосконаленню вміння грати за функціонально-цифровими позначеннями, застосовуючи певні способи варіювання фактури акомпанементу. Оволодіння цими вміннями ми вважали необхідним для вчителів, які мають володіти здатністю добирати акомпанемент до пісень та транспонувати його в ті тональності, які є зручними для певного складу виконавців.

Корисними для учителів такі вправи стають і під час створення власних інтонаційних вправ, необхідність яких продиктована особливостями розвитку ладового почуття їх вихованців або певною складністю пісенної мелодії, розучування якої має підготовлюватися завчасно у відповідних вправах (Ян Сяохан, 2021).

Респонденти також опановували можливості сучасних ІКТ і спеціалізованих музичних програм, які дозволяють здійснювати семплювання й створювати фонограми, використання яких звільняє вчителя від необхідності акомпанування вивченим пісням і дозволяє йому диригувати, а, завдяки цьому, й сприяти більш виразному, досконало-гомогенному співу учнів класу.

Значна увага приділялася також гейміфікації навчального процесу, тобто активному впровадженню ігрових форм пізнавальної та музично-пізнавальної діяльності школярів у їхній самостійній роботі, зокрема – звернення до

навчальних ігор і квестів для удосконалення своїх знань в галузі теорії музики, орієнтації в музичних стилях, жанрах творчості композиторів тощо.

Особливо відзначимо корисність оволодіння здобувачів можливостями технологій штучного інтелекту, зокрема – ChatGPT та його версії «Deep Research», використання яких дозволяло їм швидко отримувати потрібну інформацію. а також розробляти допоміжні матеріали, наприклад – хронологічні таблиці, опитувальники за поданим зразком удосконалення створених ігрових текстів за технологією «сторітелінг» (storytelling) тощо.

Звернемо також увагу на те, що процес їх опанування передбачав і ознайомлення здобувачів – правилами і нормами їх використання. Це, зокрема, важливість дотримання норм академічної доброчесності, вміння чітко й лаконічно формулювати в чаті завдання й визначати бажаний стиль викладу матеріалу, зокрема – науково-популярний, з елементами розважальності тощо. З метою більш глибоко опанування респондентів цими технологіями їм пропонувалося самостійне ознайомлення з матеріалами, поданими в Інтернеті, зокрема – з відео-уроками, викладеними в YouTube, в яких надаються рекомендації щодо різних видів навчальної, а також музично-практичної діяльності, а також статті, в яких висвітлюються ці питання (Герасимчук, Коваленко, Паньковик, 2024; Кьон, 2024).

Опанування комплексом дидактично-рольових ігор, навичками творчого музикування сприяло зростанню самостійності здобувачів у процесі аналізу й інтерпретації музичного репертуару, створенні до нього вступної промови, спрямованої активізацію його сприйняття майбутніми школярами, формуванню в них інтегративно-узагальнених знань і збагачення форм пошуково-методичної діяльності.

Оволодіння способами творчого спілкування й роботи в малих групах, а також вміння використовувати принципи алгоритмізації й систематизації для опанування начальним матеріалом, апробація набутих знань і навичок в умовах, наближених до майбутньої професійної діяльності, сприяли прояву в більшості

респондентів відчуття задоволення від своєї самореалізації, зростання самостійності в опануванні виконавської, лекторсько-просвітницької роботи, спонукали до подальшого самовдосконалення й творчої активності.

Отримані в процесі прикінцевого діагностичного зрізу дані містяться у таблиці 3.7. та відображені наочно у гістограмі на рис.3.9.

Таблиця 3.7.

Рівні сформованості фахово-творчої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва (прикінцевий етап діагностики)

Рівні / Критерії	Критерії (в %)				x
	1	2	3	4	
Експериментальна група					
Творчо-результативний	25,0	19,8	21,9	18,8	21,4
Творчо-пошуковий	52,1	51,1	47,9	47,9	49,8
Фрагментарно-творчий	12,5	14,5	16,7	17,7	15,3
Індиферентно-творчий	10,4	14,6	13,5	15,6	13,5
Контрольна група					
Творчо-результативний	11,5	10,4	9,4	9,4	10,2
Творчо-пошуковий	33,3	30,2	32,3	27,1	30,7
Фрагментарно-творчий	34,4	34,4	35,4	34,4	34,6
Індиферентно-творчий	20,8	25,0	22,9	29,1	24,5

Дані, отримані за всіма критеріями, подано в Додатку 3.

Як бачимо, результати другого діагностичного зрізу засвідчили, що вищого, творчо-результативного рівня в ЕГ досягло на 19,1% респондентів більше, чим у першому зрізі, а в КГ їх кількість зросла тільки на 7,3%. На творчо-пошуковому рівні в ЕГ опинилася майже половина респондентів (49,8%), що на

30,0% перебільшує їх кількість на початку експерименту, в той час, як у КГ позитивна різниця склала 9,3%.

На фрагментарно-творчому рівні в ЕГ залишилося на 19,3% менше, а в КГ їх кількість зменшилася 2,6%. Надзвичайно важливим вдається те, в сумі на фрагментарно-творчому і найнижчому, індивідуально-творчому рівнях загальна кількість респондентів в ЕГ дорівнювала 28,8%, а в КГ – більше половини, в саме –59,1 %.

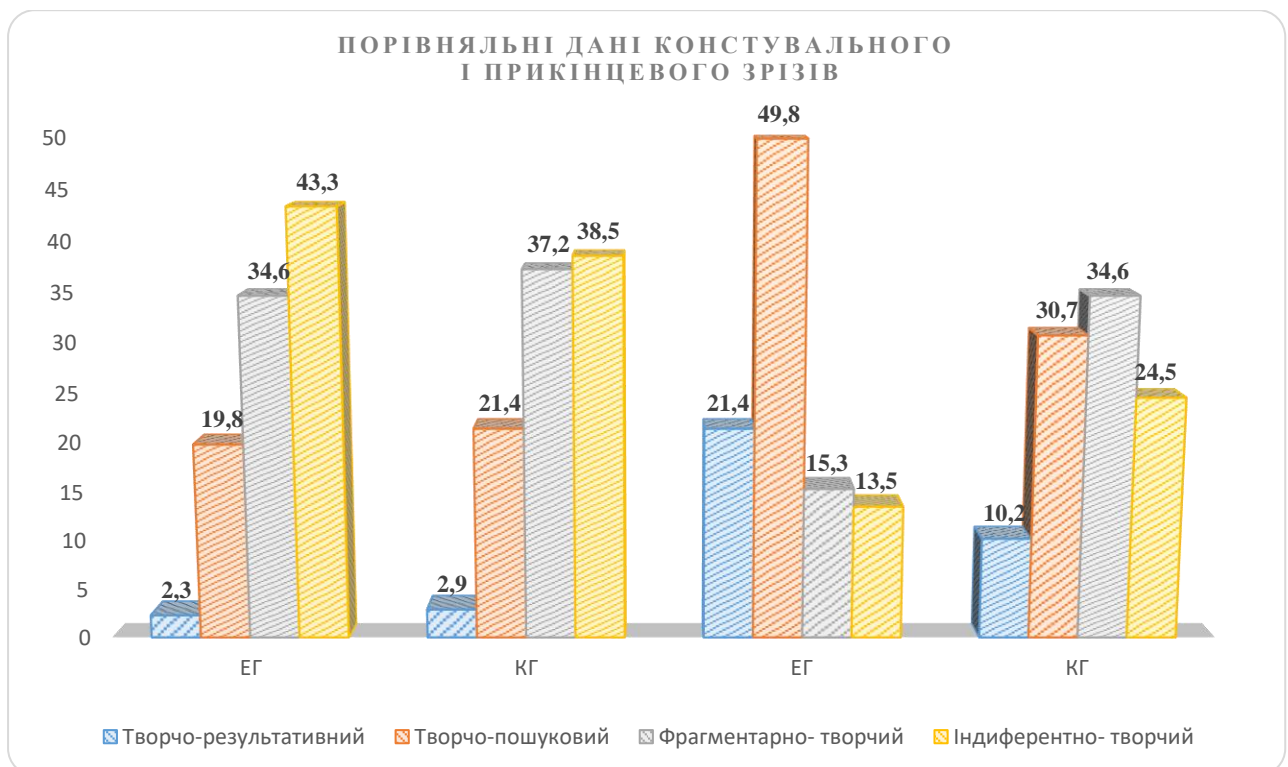


Рис. 3.9. Порівняльні дані констатувального і прикінцевого діагностичного зрізів з вияву рівнів сформованості фахово-творчої компетентності в майбутніх учителів музичного мистецтва

Отже, в обох групах відбулися позитивні зрушення в набутті творчої компетентності, однак їх динаміка була виражені значно яскравіше саме в здобувачів, які навчалися за експериментальною методикою.

Доведення статистичної вартісності розбіжності за всіма критеріями наприкінці формувального експерименту, здійснене за допомогою багатфункціонального критерію φ^* Фішера, підтвердило, що розроблена

методика формування творчої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах функціонально-системного підходу є ефективною.

Для визначення статистичної значущості різниць між результатами експериментальної та контрольної груп після проведення формувального експерименту було застосовано багатofункціональний критерій φ^* Фішера (кутове перетворення Фішера). Вибір цього критерію обумовлений такими факторами:

- участю в експерименті двох груп майбутніх учителів музичного мистецтва (КГ та ЕГ);
- наявністю 32 особи в кожній групі, що перевищує мінімальну вимогу для використання цього критерію (п'ять осіб).

У дослідженні для порівняння кількісних показників між експериментальною та контрольною групами учасників формувального експерименту був застосований критерій φ^* Фішера. Цей критерій є методом для оцінки розсіювання, що дозволяє визначити, чи є статистично значущі відмінності між результатами двох груп.

Для перевірки статистичної значущості були сформульовані певні гіпотези:

H_0 : частка майбутніх учителів музичного мистецтва із задовільним і незадовільним рівнем сформованості творчої компетентності в експериментальній групі наприкінці формувального експерименту не має суттєвих відмінностей від показників контрольної групи;

H_1 : частка майбутніх учителів музичного мистецтва із задовільним і незадовільним рівнем сформованості творчої компетентності в експериментальній групі наприкінці формувального експерименту є значно меншою, порівняно з контрольною групою.

Результати діагностичної роботи з визначення загального рівня сформованості творчої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ і КГ відповідно до розрахунків за критерієм φ^* Фішера представлено в таблицях 3.8. і 3.9.

У завершальній частині констатувального етапу формувальної роботи за допомогою таблиці значень кутів для різних відсоткових часток були визначені відповідні величини для кожної групи:

Таблиця 3.8

Результати діагностики сформованості творчої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ і КГ до проведення формувального експерименту (констатувальний етап)

Групи	Творчо-результативний і творчо-пошуковий рівні сформованості творчої компетентності		Фрагментарно- творчий та індіферентно- творчий рівні сформованості творчої компетентності		Разом
	Кількість здобувачів	Частка	Кількість здобувачів	Частка	
ЕГ	7	21,9	25	78,1	32
КГ	8	25,0	24	75,0	32

Таблиця 3.9

Результати діагностики сформованості творчої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ і КГ після проведення формувального експерименту (прикінцевий зріз)

Групи	Творчо-результативний і творчо-пошуковий рівні сформованості творчої компетентності		Фрагментарно- творчий та індіферентно- творчий рівні сформованості творчої компетентності		Разом
	Кількість здобувачів	Частка	Кількість здобувачів	Частка	
ЕГ	23	71,9	9	28,1	32
КГ	13	40,6	19	59,4	32

$$\varphi_1 = \varphi(78,1\%) = 2,168$$

$$\varphi_2 = \varphi(75,0\%) = 2,094 .$$

Емпіричне значення φ^* визначено за формулою:

$$\varphi_{емп}^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}, \text{ де } n_1 = 32, n_2 = 32 ,$$

$$\varphi_{емп}^* = (2,168 - 2,094) \cdot \sqrt{\frac{32 \cdot 32}{32 + 32}} = 0,074 \cdot 4,0 = 0,296 .$$

У нашому випадку $\varphi_{емп}^* = 0,296$. Отже, $\varphi_{крит}^* > \varphi_{емп}^*$.

Таким чином, результат, отриманий на початку формувального експерименту, не потрапляє в зону статистичної значущості.

Після завершення формувальної роботи, за допомогою таблиці значень кутів φ для різних відсоткових часток, були визначені величини, що відповідали відсотковим часткам у кожній групі.

$$\varphi_1 = \varphi(71,9\%) = 2,024 ,$$

$$\varphi_2 = \varphi(40,6\%) = 1,382 .$$

Після визначення емпіричного значення φ^* за формулою:

$$\varphi_{емп}^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} , \text{ де } n_1 = 32, n_2 = 32 ,$$

$$\varphi_{емп}^* = (2,024 - 1,382) \cdot \sqrt{\frac{32 \cdot 32}{32 + 32}} = 0,642 \cdot 4,0 = 2,568 .$$

У нашому випадку $\varphi_{емп}^* = 2,568$. Отже, $\varphi_{емп}^* > \varphi_{крит}^*$.

Отримані результати дали змогу побудувати «вісь вартісності» (рис. 3.10).

Констатуємо, що значення $\varphi_{емп}^*$ в зоні значущості. Отже, після прикінцевого зрізу формувального експерименту виявлено статистичну розбіжність між показниками експериментальної та контрольної груп, що дозволяє прийняти гіпотезу H_1 : частка майбутніх учителів музичного мистецтва із задовільним і незадовільним рівнем сформованості творчої компетентності в експериментальній групі наприкінці формувального експерименту є значно меншою, порівняно з контрольною групою.

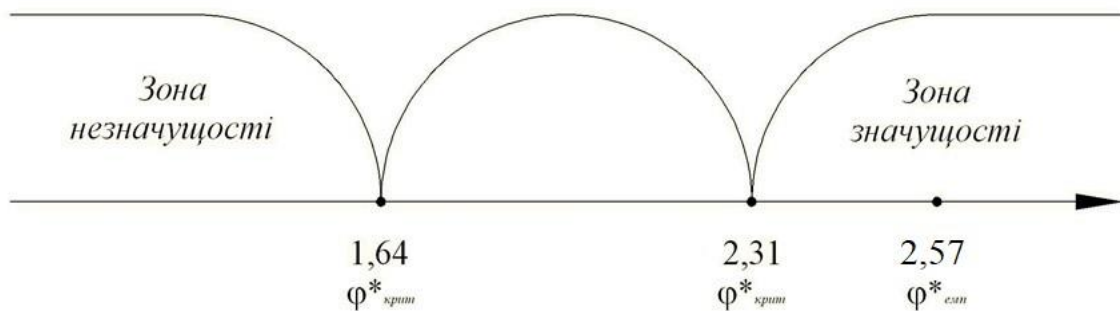


Рис. 3.10. Вісь значень для величин кутів φ .

Отже, результати формувального експерименту довели, що розроблена методика формування творчої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва є ефективною.

Висновки до третього розділу

У розділі представлено процес і результати дослідної роботи, спрямованої на перевірку ефективності авторської методики формування творчої компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва.

Обґрунтовано критеріально-діагностичний апарат для оцінювання рівнів сформованості творчої компетентності, представлений: мобілізаційно-інтенційним критерієм з показниками – міра усвідомлення соціокультурної й професійної значущості оволодіння інноваційно-творчими формами фахової діяльності; міра усвідомлення значущості оволодіння інноваційно-творчими формами фахової діяльності для власної творчої самореалізації й досягнення професійного успіху й іміджу; ступінь всебічності й регулярності у прояву фахово-творчої активності; фахово-гностичним критерієм з показниками – міра усвідомлення прояву творчої природи музичного мистецтва в різних видах діяльності; ступінь психолого-педагогічної ерудованості в галузі розвитку музично-творчих здібностей; міра володіння знаннями в галузі специфіки прояву фахово-творчих здібностей і вмінь учителя музичного мистецтва; аналітико-прогностичним критерієм з показниками – міра обізнаності в галузі інноваційних методів й технологій формування музично-творчих навичок; міра володіння знаннями і навичками діагностування й моніторингу стану розвитку музично-творчих здібностей; ступінь володіння знаннями щодо прогнозування і індивідуально-зорієнтованого удосконалення музично-творчих навичок і вмінь; діяльнісно-креативним критерієм з показниками – міра володіння навичками творчого музикування; міра прояву креативності у методично-творчих завданнях; міра володіння практичними видами педагогічно-творчої діяльності.

За результатами констатувальної діагностики було встановлено, що значна частка здобувачів на початку формувального експерименту знаходилася на низькому або незадовільному рівні сформованості творчої компетентності. Виявлені у процесі діагностування недоліки було враховано в процесі розроблення авторської методики формування досліджуваного феномену, перевірка ефективності якої відбувалася в процесі експериментальної роботи.

Формувальний експеримент здійснювався за трьома етапами: організаційно-інтенційним, формувально-базовим і творчо-діяльнісним. На організаційно-інтенційному етапі головне завдання полягало в створенні освітнього середовища, сприятливого для оволодіння майбутніми вчителями музичного мистецтва здатністю творчо вирішувати комплекс властивих їм функціональних завдань. Провідними методами слугували фасилітативна підтримка творчих спроб респондентів, творчо-діалогічний, емоційно-щирий стиль педагогічного спілкування, залучення здобувачів до сумісної творчої діяльності в малих творчих групах, їх заохочення до висування і «захисту» власних творчих ідей, тренінги на вдосконалення емоційно-вольових властивостей і створення позитивного психологічного фону занять, зокрема – за рахунок насичення освітнього процесу яскравими музичними враженнями.

На другому етапі реалізувалася друга педагогічна умова – спонукання здобувачів до активного й постійного удосконалення своєї музично- й педагогічно-творчої діяльності на засадах системно-скоординованого залучення здобувачів до різних видів самостійної та творчої діяльності, а також реалізувались засоби міждисциплінарної координації та оволодіння респондентів принципами алгоритмізації самостійної навчальної діяльності, формування інтегрованих музикознавчих, музично-теоретичних та психолого-педагогічних знань та узагальнених способів музично-пізнавальної й виконавської діяльності, формування навичок диференційованого, цілісного й герменевтичного аналізу музичних творів, удосконалення навичок грамотного й

виразного виконання незнайомого твору (читання з аркуша), а також оволодіння творчими формами музикування й обробки музичного матеріалу.

На третьому етапі відбувалася підготовка здобувачів до впровадження набутих знань і вмінь у рольових, квазі-освітніх ситуаціях та їх фрагментарна апробація в умовах педагогічної практики. Головними методами слугували розроблення презентацій музично-просвітницького та методико-пізнавального характеру, створення наочних посібників для формування музично-понятійного апарату школярів, апробація в ігровій формі інтерактивних методів викладання, зокрема – проведення розспівування, організація інтонаційно-ладових і комбінаторно-ритмових вправ, інтерпретація шкільного пісенного репертуару, критичний аналіз відеоматеріалів з викладання уроків музики тощо.

Особливу увагу було приділено апробації дидактично-рольових ігор, в яких опрацьовувалися навички творчого музикування в типових для вчителя формах діяльності – у доборі й транспонуванні акомпанементу, варіюванні фактури акомпанементу, завдання на формування вміння використовувати сучасні інформаційно-комунікативні й цифрові технології: можливості штучного інтелекту, мультимедійної дошки, спеціалізованих музично-комп'ютерних програм, відео- та нотно-графічних редакторів.

Порівняльний аналіз результатів констатувального і прикінцевого зрізів формувального експерименту засвідчив, що представлена методика формування творчої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва була ефективною, забезпечила удосконалення як кожного із компонентів досліджуваного феномену, так і загальний рівень сформованості творчої компетентності й здатність самостійно й мобільно реалізовувати набуту творчу компетентність в майбутній професійній діяльності.

ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення та практичне вирішення проблеми формування творчої компетентності в майбутніх учителів музичного мистецтва. Акцентовано, що творча компетентність є значущою характеристикою діяльності спеціаліста, оскільки обумовлює його здатність до генерування нових ідей, інноваційного мислення та ефективного вирішення нестандартних завдань, що виникають в умовах стрімких соціокультурних змін та інформаційно-технологічного вибуху сучасного суспільства.

Визначено, що досліджувана проблема є актуальною для музичної освітньої системи й сучасного суспільства, яке потребує діяльності умотивованих, ініціативних спеціалістів, озброєних інноваційними знаннями і вміннями й здатних забезпечувати світоглядно-виховну, художньо-орієнтовану та особистісно-спрямовану музичну освіту школярів сучасної генерації.

Результати проведеного дослідження представлено у висновках, які свідчать про розв'язання поставлених в роботі завдань:

1. Встановлено, що творча компетентність є специфічним проявом загальної, професійної й фахової компетентності вчителя музичного мистецтва. Її сутність визначається особливостями художньої діяльності, мистецької освіти та функціями, які майбутній спеціаліст має реалізовувати з метою збагачення духовного світу й національної самосвідомості учнів засобами музичного мистецтва.

Надано дефініцію ключового поняття «творча компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва», визначене як цілісно-інтегративна властивість, сформована на основі умотивованого ставлення до набуття музично-педагогічної майстерності й творчої самореалізації, що ґрунтується на оволодінні інтегрованими знаннями у сфері музичної, психолого-педагогічної й методичної підготовки та досвіді інноваційно-творчої реалізації покладених на спеціалістів функціональних обов'язків.

2. До специфічних функції вчителя музичного мистецтва віднесено лекторсько-просвітницьку, виконавсько-формувальну, формувально-гностичну функції, реалізація яких дозволяє розвивати в учнів здатність до сприйняття художньо-образного змісту музичних творів навчатися співу та набувати основ музичної грамотності.

Відповідно цьому, в дослідженні визначено компоненти досліджуваного феномена: особистісно-мотиваційний, когнітивно-творчий, методико-гностичний і творчо-результативний, взаємообумовлена сукупність яких має забезпечити успішне виконання професійних функцій і вирішувати музично-освітні завдання на шляху досягнення мети – збагачення духовного світу й національної самосвідомості школярів засобами музичного мистецтва.

3. Враховуючи багатофункціональність професійної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, а також необхідність досягнення в освітньому процесі системності та логічної узгодженості, методологічною основою дослідження визначено функціонально-системний підхід. Його концептуальні положення орієнтовані на формування багатогранності творчої діяльності і виконання професійних завдань, що регулюються взаємопов'язаними компонентами творчої компетентності. Водночас дослідження спирається на ключові принципи компетентнісного, особистісно-орієнтованого, технологічного та інноваційного підходів.

Обґрунтовано низку методичних принципів, дотримання яких сприяє ефективному формуванню творчої компетентності здобувачів освіти, зокрема: залучення майбутніх учителів музичного мистецтва до різних форм самостійної та творчої діяльності; забезпечення міждисциплінарної узгодженості творчих завдань із праксеологічним спрямуванням; організація педагогічної взаємодії як чинника творчої мотивації та активного пошуку нових рішень на основі фасилітаційної підтримки; забезпечення міждисциплінарної координації

відповідно до провідних принципів формування інтегрованих мистецьких знань та узагальнених способів набуття музично-виконавських і творчих умінь.

Представлено педагогічні умови, забезпечення яких має сприяти успішному оволодінню здобувачів вищої освіти творчою компетентністю, до яких віднесено: створення освітнього середовища, сприятливого для оволодіння майбутніми вчителями музичного мистецтва здатністю творчо вирішувати комплекс властивих їм функціональних завдань; спонукання до активного й постійного удосконалення своєї музично- й педагогічно-творчої діяльності; надання індивідуального вектору екстраполяції майбутніми фахівцями засвоєних форм творчої діяльності в процесі навчально-апробаційної та реальної педагогічної практики.

4. Розроблено методикау діагностики рівнів сформованості компонентів творчої компетентності здобувачів вищої музично-педагогічної освіти, що здійснювалися за мобілізаційно-інтенційним, фахово-гностичним, аналітико-прогностичним, діяльнісно-креативним критеріями та відповідними показниками міри їх прояву.

Узагальнення отриманих результатів дозволяло визначити чотири рівні сформованості творчої компетентності здобувачів: індиферентно-творчий, фрагментарно-творчий, творчо-пошуковий, творчо-результативний. Дані, отримані в констатувальному зрізі, засвідчили, що на початковому етапі формувального експерименту значна частина здобувачів освіти перебувала на низькому та незадовільному рівнях сформованості творчої компетентності.

В роботі представлено зміст експериментальної роботи, що здійснювалася за трьома етапами: організаційно-інтенційним, формувально-базовим, творчо-діяльнісним. На першому етапі основним завданням було встановлення діалогічно-творчого стилю педагогічного спілкування, стимулювання здобувачів до оволодіння творчими формами навчальної й майбутньої професійної діяльності, залучення до пошуково-творчої діяльності в складі малих груп тощо.

Вирішення завдань другого етапу експериментальної роботи передбачало досягнення міждисциплінарної координації у вирішенні принципово східних завдань на фахових дисциплінах, спонукання респондентів до інтеграції музикознавчих, музично-теоретичних та психолого-педагогічних знань, удосконалення навичок аналізу музичних творів, техніки гри та співу з аркуша, засвоєння творчих форм музикування, обробки й аранжування музичного матеріалу в різноманітних, типових для вчителя формах, зокрема – у доборі акомпанементу за слуховими уявленнями, його виконанні й транспонуванні за функціонально-цифровими позначеннями, варіюванні фактури акомпанементу.

На третьому етапі експерименту акцент робився на екстраполяції здобутків освіти в різній формі практичного застосування – в методично-дослідницькій діяльності, розробленні презентацій музично-просвітницького та методико-пізнавального характеру, створенні наочних посібників для формування музично-понятійного апарату школярів, апробації в дидактично-ігровій формі інтерактивних методів викладання, зокрема – проведення розспівування, інтонаційно-ладових й комбінаторно-ритмових вправ, інтерпретація шкільного пісенного репертуару, критичний аналіз відеоматеріалів з викладання уроків музики тощо.

Особливу увагу було приділено формуванню в здобувачів освіти вміння використовувати сучасні інформаційно-комунікативні й цифрові технології: можливості мультимедійної дошки, штучного інтелекту, спеціалізованих музично-комп'ютерних програм, відео- та нотно-графічних редакторів тощо.

Порівняльний аналіз результатів експерименту підтвердив ефективність запропонованої методики, впровадження якої сприяло удосконаленню як окремих компонентів, так і рівню сформованості творчої компетентності в цілому та здатності майбутніх учителів музичного мистецтва мобільно й варіативно застосовувати набуті знання й навички у своїй професійній діяльності.

СПИСОК ВИКРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Андрущенко, Т. (2011). Виховна функція мистецтва в освітньому процесі. *Рідна школа*, (1-2), 8-12.
- Античні поетики (2007). Упоряд. М. Борецький, В. Зварич. К. : Грамота, 168.
- Антонюк, В. Г. (2007). Вокальна педагогіка (сольний спів): підручник для вузів. Київ: Віпол.
- Аристова, Л. С. (2017). Сучасні підходи до викладання музичного мистецтва в умовах євроінтеграційного процесу. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 157, 37-42.
- Бай, Бінь. (2014). Формування звуко-тембральних уявлень майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання. (Дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ. Отримано з <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/4916>
- Барановська, І. Г, Мозгальова, Н.Г. (2019). Поліхудожня освіта майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: проблеми і перспективи. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*. Вип. 26, 9-13.
- Барицька, О. (2014). Методика формування фахової компетентності майбутніх учителів музики засобами мультимедійних технологій: автореферат дис. канд. пед. наук. Київ: Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова.
- Батюк, Н. О.; Степанова, Л. В. (2023). Особливості формування етнокультурної обізнаності майбутніх учителів музичного мистецтва. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 58. Т.1. С. 36-39.
- Батюк, Н. О. (2024). Особливості професійної підготовки сучасного вчителя музичного мистецтва. *Вісник науки та освіти Серія «Педагогіка»*, Випуск № 5(23) Видавнича група «Наукові перспективи», Київ. с. 1221 – 1235

- Бахмат, Н. В. (2014). Моделювання портфоліо педагога: навч.-метод. посіб. 2-ге вид., переробл. і допов. Кам'янець-Подільський: ПП Буйницький О. А.
- Бех, І. Д. (2012). Компетентнісний підхід як освітня стратегія. *Компетентнісний вимір особистісного зростання учнівської молоді: теорія, практика, досвід*. Запоріжжя: Акцент Інвест-Трейд.
- Беземчук, Л. В., Фомін, В. В. (2020). Формування методичної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі педагогічної практики. *Professional Art Education*, 1(1), 43–49.
- Білостоцька, О. В. (2019). Компоненти та критерії професійної компетентності майбутнього викладача музичного мистецтва. *Інноваційна педагогіка*, 18(1), 74–78.
- Богданович, Л. (2020). Формування мистецької компетентності як важливої складової фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Інноватика у вихованні*. Випуск 11. Том 1. 186-196
- Богданюк, В. (2020). Особливості професійної підготовки сучасного вчителя музичного мистецтва. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 1(21), ч. 1, 21–29.
- Бодрова, Т. О. (2023). Художня комунікація у контексті методичної культури майбутніх педагогів-музикантів. *Вісник Національного університету "Чернігівський колегіум" імені Т. Г. Шевченка*, 179(23), 8-13. <https://doi.org/10.58407/visnik.232302>
- Бодрова, Т. О. Методична підготовка майбутніх учителів музики в контексті універсальних принципів загальної та мистецької освіти. *Innovative processes in education : collective monograph*. Lodz, Poland, 2017. С. 26–39.
- Бондаренко, А. В. Інтерактивні технології в контексті професійної підготовки майбутніх учителів музики засобами мультимедіа. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: зб. наукових праць*

Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини [ред. кол.: Побірченко Н.С. (гол. ред.) та ін.]. – Умань: ПП Жовтий, 2011. – Випуск 36. – С. 83-87.

- Борисова, Т. В. (2023). Особливості роботи над художнім образом музичного твору в класі "Хорового диригування". *Педагогічна освіта: теорія і практика*, (34), 175-187. <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2023-34.175-187>
- Божко, Н. (2018). Інтегративний підхід до навчання в контексті реформування системи освіти України. *Молодь і ринок*, 7(162), 84-89.
- Вакарчук, І. О. (2019). Якість освіти і вільна траєкторія студента. URL: [https://ucu.edu.ua/news/ivan-vakarchuk-yakist-osvity-i-vilna-trajektoriya studenta/](https://ucu.edu.ua/news/ivan-vakarchuk-yakist-osvity-i-vilna-trajektoriya-studenta/)
- Ван, Цзисюань. (2023). Методика підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до просвітницької діяльності із застосуванням інформаційно-комунікативних технологій. (Дис... наук. ступеня д-ра філос. за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво)). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса.
- Василюк, В. (2021). Дослідницька компетентність у складі фахових компетентностей майбутніх магістрів філології. *Психолого-педагогічний супровід фахового зростання особистості в системі неперервної професійної освіти*. Бердянськ: БДПУ, 181-184.
- Велика українська енциклопедія. Тематичний словник гасел з напрямку «Філософські науки» (філософія, логіка, етика, естетика) (2019). Укладачі: Арістова А. В., Шліхта І. В.; за заг. ред. д. і. н., проф. Киридон А. М. К. : Державна наукова установа «Енциклопедичне видавництво», 256.
- Великий тлумачний словник сучасної української мови / За ред. В. Бусела. (2001). Київ: ВТФ «Перун».

- Вікова та педагогічна психологія (2001). К.: Просвіта.
- Вірановський, Г. (1978). Музично-теоретичні системи. Київ: Музична Україна, 88.
- Вохмяніна, І. В. (2009). Формування індивідуального стилю педагогічної діяльності майбутнього вчителя музики. (Дис ... канд. пед. наук). Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, Харків.
- Гавран, І. (2015). Формування педагогічної емпатії студентів інститутів мистецтв як засіб оптимізації процесу навчання. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти, Випуск 19 (24)*. 23-28.
- Герасимова-Персидська, Н.О. (2001). Вихід до нових принципів просторово-часової організації музики переломної епохи. *Музичне мислення. Сутність. Категорії. Аспекти дослідження: Зб. Ст.* - К.: Музична Україна, - С.54-64.
- Герасимова-Персидська, Н.О. (2006). Специфіка національного варіанту бароко в українській музиці. *Українське бароко та європейський контекст*. К.: Наукова думка, С.211-215.
- Горбенко, О. (2012). Проблемно-діалогічне спілкування в процесі інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки (112)*, 136-142.
- Герасимчук, Ю.П., Коваленко, В.О., Паньковик, Н.М. (2024). Використання чату GPT в освіті: переваги та недоліки. *Інформаційно-комунікаційні технології в освіті. Інноваційна педагогіка*. . Випуск 69. Том 1. С. 237 – 241.

- Горбенко, О. Б. (2010). Формування музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Кіровоградський державний педагогічний університет ім. В. Винниченка, Кіровоград.
- Горбенко, С. С. (2024). Основи методики музичної освіти: особистісний дискурс. Навчально-методичний посібник. Київ: Вид-во УДУ імені М.П.Драгоманова.
- Го, Сяофен. (2023). Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-фахової діяльності. (Дис. ... д-ра філос. за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво)). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса.
- Го, Цзюнь. (2023). Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до формування культурної компетентності школярів засобами інноваційних мистецьких технологій. (Дис. ... д-ра філос. за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво)). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса.
- Гребенюк, Н. Є. (1999). Вокально-виконавська творчість: психолого-педагогічний та мистецтвознавчий аспекти [монографія]. Київ: НМАУ ім. П. І. Чайковського. Київ.
- Головань, М. С., Яценко, В. В. (2012). Сутність та зміст поняття «дослідницька компетентність». *Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі*, VII, 55–62.
- Гончаренко, С. (2004). Фундаментальність професійної освіти – потреба часу. *Педагогічна газета*, 12(125), 3.
- Гончаренко, С. У. (2008). Освіта. Енциклопедія освіти. Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер.

- Гриньова, В. М. (2014). Про співвідношення понять "професіоналізм", "професійна культура", "професійна компетентність", "професійна підготовка" *Педагогіка та психологія*. Вип. 45. \ С. 74-84. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu_ped_2014_45_10
- Гузій, Н., Тадеуш, О. (2019). Сутність, зміст і структура мистецької компетентності педагогів-організаторів культурно-дозвіллевої діяльності та рекреації. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*, 26, 61–68.
- Гуцан, Л. А. (2013). Компетентнісний підхід у сучасній освіті. *Формування базових компетентностей у вихованців позашкільних навчальних закладів: зб. матеріалів міжнар. наук.-практ. конф. (25–27 лютого 2013 р., м. Київ. С. 52-56.*
- Гуральник, Н. П. (2004). Науково-теоретичне обґрунтування феномену власного стилю педагогічної діяльності музиканта. *Наука і сучасність. Серія: Педагогіка. Філологія: Збірник наукових праць*. Київ : НПУ, . – Т. 46. – С. 49 - 58.
- Даценко, М. С. (2021). Інноваційна методична діяльність як основа розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 195, 171-174.
- Демір, Уткан Байкал, (2015). Педагогічні умови підвищення ефективності музично-теоретичної освіти в підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва. *Наука і освіта*, 2, 15-20.
- Ден, Дівень. (2023). Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до формування культури сприйняття учнями різностильового вокального мистецтва. (Дис. ... д-ра філос. за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса.

- Денисюк, І. С. (2016). Музична імпровізація: від учителя музики до учня. *Мистецтво та освіта*, 2, 18.
- Дибкова, Л. М. (2020). Засоби реалізації швидкого зворотного зв'язку в інформаційному освітньому середовищі. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 77(3), 130–144.
- Дичківська, І. М. (2015). Інноваційні педагогічні технології: підручник (3-тє вид., випр.). Київ: Академвидав.
- Душний, А. О., Грінченко, С., Душний, А., Заєць, В. (2023). Специфіка формування мислення музиканта-виконавця в процесі сумісної творчої діяльності. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 59, том 1. С. 49-54.
- Дорошенко, Л. П. (1958). Поради співакам – солістам. Київ: Державне видавництво образотворчого мистецтва і музичної літератури УРСР.
- Желанова, В. В. (2020). Модель професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Педагогіка та психологія*, 63, 51-59.
- Жень, Сіньян. (2019). Методика формування художньо-ціннісного ставлення майбутніх учителів музики до творчої самореалізації в процесі фахової підготовки. (Дис. ... канд. пед. наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса. – Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Суми.
- Зайва, М. С. (2024). Особливості методичної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва: інноваційні підходи та вплив на розвиток творчого потенціалу. *Наука та освіта під впливом глобальних викликів: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції/Міжнародний гуманітарний дослідницький центр* (м. Чернігів, 30 січня 2024 р). Research Europe, 2024, 47-50.

- Зайцева, А. (2010). Творчість як умова самореалізації майбутнього вчителя музики у процесі виконавської діяльності. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти*, 10, 51-53.
- Зарицька, А., Сметана, О. (2018). Технологія вокальної імпровізації [Електронне видання]: методичні рекомендації для здобувачів вищої освіти спеціальності 025 Музичне мистецтво. Луцьк: КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради.
- Зязюн, І.А. (2005). Педагогіка добра: ідеали і реалії: Наук.-метод. посіб. Київ : МАУП, 312.
- Гльїн, Є. (2013). Індивідуальні освітні траєкторії як необхідність сучасного процесу професійної підготовки фахівця. *Професійна освіта: проблеми і перспективи*, 4, 62–65.
- Карпенко, Н. А. (2016). Психологія творчості: навч. посібник. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ.
- Клименко, В. В. (2006). Психологія творчості: навч. посібник для вищих навчальних закладів. Київ: Центр навчальної літератури.
- Кічук Н. В. (2019). Підготовленість фахівця до професійної рефлексії у діяльності як параметр його конкурентоздатності. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського*. № 3. С. 15-19.
- Клімова, Г. П. (2013). Формування інноваційного клімату У ВНЗ. *Право та інновації*, № 4. С.54-64
- Княжева, І. А. (2012). Визначення поняття «методична культура викладача вищої школи». *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського* : зб. наук. праць. Вип. 1.37., т. 1. С. 167–171.

- Козир, А. (2011). Диригентсько-хорова підготовка як основа фахового становлення майбутнього вчителя музики. *Молодь і ринок*, (11), 19-24.
- Колоніна, Л.Г. (2020). Формування індивідуальної освітньої траєкторії студента в процесі професійної підготовки вчителя музичного мистецтва. (Дис....д-ра філософ. за спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)). Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, Мелітополь.
- Коновальчук, В. І. (2017). Розвиток творчого потенціалу особистості у просторі освіти: дис. ... д-ра філософ. наук за спеціальністю 09.00.10 – «Філософія освіти». Інститут вищої освіти НАПН України, Київ.
- Коновальчук, І. І. (2013). Міждисциплінарний підхід у дослідженні проблем педагогічної інноватики. *Interdyscyplinarnosc pedagogiki i jej subdyscypliny Pod redakcja Zofii Szaroy, Franciszka Szloska*, 261–269.
- Контимиров,а В. (2019). Професійна компетентність як чинник формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців. *Гуманізація навчально-виховного процесу*, 6(98), 157–170.
- Концепція «Нова українська школа» (2016). Отримано з <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (Дата звернення: 17.02.2024).
- Косінська, Н. (2021). Методика формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки: дис. д-ра філософії за спеціальністю 011 – «Науки про освіту (Освітні, педагогічні науки)». Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка.
- Кожевнікова, Л., Малашевська, І. Мартинюк, А. (2023). Розвиток мистецької компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана*

Хмельницького. Серія «Педагогічні науки», 3, 51-56.
<https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-3-51-56>

- Красовська, О. О. (2017). Теорія і практика професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у галузі мистецької освіти засобами інноваційних технологій: монографія. Рівне : видавець О. Зень.
- Крицький, В. М. (1999). Формування умінь художньої інтерпретації у студентів музичних факультетів педагогічних закладів вищої освіти. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
- Кузнецова, О. А. (2020). Теорія та практика методичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до просвітницької роботи зі школярами. Дис. ... д-ра пед. наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання. Суми.
- Кустовська О. В. (2005). Методологія системного підходу та наукових досліджень: Курс лекцій. Тернопіль: Економічна думка.
- Кьон, Н. (2018). Пропедевтика типових помилок як метод навчання співу студентів педагогічних університетів. *Proceedings of the II International Scientific and Practical Conference “Scientific Research Priorities – 2018: theoretical and practical value”*, Wyższa Szkoła Biznesu – National-Louis University, Nowy Sącz, Poland, 90-92.
- Кьон Н.Г. (2024). Специфіка застосування штучного інтелекту в музично-освітній галузі. *Штучний інтелект у вищій освіті: ризики та перспективи інтеграції: матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації*, 1 липня – 11 серпня 2024 року. Львів –Торунь : Liha-Pres. С. 161-163
- Кьон Н. (2024). Мистецтво вокальної імпровізації як культурно-стильовий феномен. *Південноукраїнські мистецькі студії*, (2), 126-131.
- Лабунець, В. М. (2013). Технологічний підхід до виконавської підготовки майбутніх учителів музики. *Науковий вісник Миколаївського*

національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки, 43, 118-121.

Левченко О. М. (2001). Формування творчої самостійності студентів. Проблеми психології: у 2-х т. Київ: Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 1(2), 85–88.

Лисенко, О. В. (2016). Дискурс-аналіз процесів музично-виконавської діяльності в контексті теорії функціональної системи П. К. Анохіна. *Міжнародний вісник: Культурологія. Філологія. Музикознавство*, 2, 130-136.

Лисенко, Я. О. (2016). Музичне просвітництво як різновид культуротворчої та виховної діяльності. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 4, 93-101.

Лі, Чжухуа. (2021). Формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки. (Дис...д-ра філос. за спеціальністю 015 Професійна освіта). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. Одеса.

Лінь, Є. (2017). Методика вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання. (Дис. ...канд. пед. наук за спеціальністю 13.00.02 – Теорія та методика музичного навчання). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.

Лінь, Янь. (2018). Особливості художньо-інтерпретаційної діяльності вчителя музичного мистецтва. *Методика навчання мистецьких дисциплін*, 25 (2), с. 48-53.

Лі, Ліцюань. (2020). Формування методологічної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки. (Дис.... канд. пед. наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання). Державний заклад

«Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса. – Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Суми.

- Ліхницька Л. (2011). Формування готовності майбутнього вчителя музики до мистецької інноваційної діяльності: дис. ... канд. пед. наук зі спеціальності 13.00.02 – «Теорія та методика музичного навчання». Київ: Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова.
- Лі, Цзяці (2018). Методика формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики в процесі вивчення фахових дисциплін. (Дис.... канд. пед. наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса.
- Лі, Чжухуа (2021). Формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки. (Дис. ...д-ра філос. з педагогіки за спеціальністю 015 Професійна освіта). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса.
- Лі, Чуньпен (2012). Методика формування вокальної компетентності майбутніх учителів музики. (Дис....канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
- Лобода О. Є. (2019). Категорії «творчість» і «музичні здібності»: психологічний та педагогічний підходи. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*, 26, 49-53.
- Ло, Чао. (2018). Методика вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва засобами технології персоніфікації. Дис.... канд. пед. наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика музичного

- навчання). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса.
- Лутай, В.С. (1996). Філософія сучасної освіти: навч. посіб. К.: Центр «Магістр» ТСВУ, 256.
- Лоу, Яньмей. (2023). Формування музично-інтелектуальних умінь здобувачів вищої освіти в процесі фортепіанної підготовки. (Дис. ...канд. пед. наук (д-ра філос.) в галузі знань 01 Освіта/Педагогіка за спеціальністю 014 Середня світа (Музичне мистецтво). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса.
- Луговий, В. (2009). Ціннісні компетентності – невід’ємна складова підготовки фахівців з вищою освітою в умовах євроінтеграції. Вища освіта у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. *Болонський процес і перспективи розвитку вищої освіти в Україні, Європі та світі: додаток до теорет. та наук. часопису*. Київ: Гнозис, 1, 393–401.
- Лузік, Е. В. (2006). Системно-синергетичний підхід до проектування самостійно-пізнавальної діяльності студентів у вищих навчальних закладах.
- Луценко, В.** (2005). Формування творчої активності майбутнього вчителя музики (дидактичні умови). *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка*, 25, 142-145.
- Лю, Цзя (2017). Методика підготовки майбутнього викладача вокалу до інноваційно-фахової діяльності. Дис... канд. пед. н. Київ.
- Лян, Цзе. (2021). Формування естетичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у професійній підготовці. (Дис. ... д-ра філос. за спеціальністю 015 Професійна освіта). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса.

- Масол Л. М. (2009). Методологічні засади загальної мистецької освіти та поліхудожнього виховання: культурно-антропологічний підхід. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*, 30, 180–188.
- Масол, Л. М., Гайдамака, О. В., Белкіна, Е. В., Калініченко, О. В., Руденко, І. В. (2006). *Методика навчання мистецтва*. Харків: Веста: Видавництво «Ранок».
- Мартинюк А. (2023). Формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вивчення концепцій музично-педагогічної діяльності українських хорових диригентів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 53, том 1, 2022
- Матвієнко, Франка Пилипівна. 2000. *Антична філософія (від Мілетської школи до Арістотеля)*. Уманський держ. педагогічний ун-т ім. П.Тичини. К. : Товариство "Знання" України, 39.
- Мегем, Є. (2005). Спільна творча діяльність викладачів і студентів – основа проектно-технологічної підготовки. *Вища освіта України*, 4, 93.
- Мельниченко, В. Шип С.В. (2022). Музично-творчі уміння та можливості їх формування з використанням сучасної електронної техніки. *Південноукраїнські мистецькі студії*. Вип. 1. С. 48-53.
- Михаськова М. (2007). Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики: *Педагогічні науки*. Вип. 2. С. 74-78.
- Михаськова, М., Каленик, І. (2021). Проблеми формування досвіду музичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип 44, том 2, 2021. С. 231 – 235.
- Міщанчук, В.М. (2015). *Методика використання сугестивних технологій у музично-виконавській підготовці майбутніх учителів музики: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02*. Київ, 20.
- Міщиха, Л. П. (2007). *Психологія творчості: навч. посібник*. Івано-Франківськ: Прикарпатський нац. ун-т ім. В. Стефаника.

- Мозгальова, Н. Г. (2022). Методологічні засади формування художньо-виконавської самоєфективності майбутніх учителів музики та хореографії. *Наукові перспективи. Серія: «Педагогіка»*, 10(28), 324-335. [https://doi.org/10.52058/2708-7530-2022-10\(28\)-324-335](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2022-10(28)-324-335)
- Молчанова, Т.О. (2021). Ефект синергії у спільному Виконавському процесі. *Вісник науки. Серія: мистецтвознавство*. Вип. 44. С. 79-85.
- Моляко, В. О. (2004). Психологічна теорія творчості. *Обдарована дитина*, 6, 2–9.
- Моляко, В. О. (2004). Психологія творчості – нова парадигма дослідження конструктивної діяльності людини. *Практична психологія та соціальна робота*, 8, 1–4.
- Мороз, Ю. В. (2002). Творча активність особистості і закономірності її розвитку в онтогенезі. *Практична психологія та соціальна робота*, 4, 58–60.
- Морзе, Н. В. (2011). Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховний процес закладів ПТО. Київ: Арт Економі.
- Музика, О. (2005). Суб'єктно-ціннісний аналіз особистісного росту // Актуальні проблеми психології. *Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України* / За ред. Максименка С.Д. – Ктїв : „Міленіум”, т.7, вип.5, ч.2. С. 64-71.
- Растригіна, А., Дьомін, С. (2006). Суб'єктно-ціннісний аналіз розвитку творчої особистості. *Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень* / ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. Житомир : Рута. С. 42-48
- Музична освіта: філософський, мистецтвознавчий та педагогічний наголоси: монографія (2018). За ред. Н. А. Овчаренко, Я. В. Шрамка Кривий Ріг
- Мурза, С. А. (2021). Диригентський жест як інструментально-виконавський феномен: компаративно-технологічний підхід. Автореф. дис. канд.

Мистецтвознавства. Одеська нац. муз. акад. імені А. В. Нежданової, Одеса.

- Новська, О. Р. (2015). Методика самопроектування фахового розвитку студентів магістратури у процесі музичного навчання в педагогічних університетах. Дис. ... канд. пед. Наук. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
- Овсянецька, Л. (2004). Творчий потенціал людини: соціально-психологічна парадигма. *Соціальна психологія*. № 2. С. 140-145.
- Овчаренко, Н. А. (2014).. Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності: теорія та методика [Монографія]. Кривий Ріг, 398.
- Огієнко, О. І. (2013). Формування готовності до інноваційної діяльності як важлива складова професійної підготовки майбутнього вчителя. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, (7), 154-162.
- Огнев'юк, В. О., Сисоєва, С. О. (2012). Науковий напрям інтегрованого дослідження сфери освіти — освітологія. *Креативна педагогіка*. Вінниця.
- Огнев'юк, В. О. (2009). Філософія освіти в структурі наукових досліджень феномену освіти. *Шлях освіти*, 4(54), 2-6.
- Олексюк, О., Ткач, М. (2004). Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва. Київ: Знання України.
- Олексюк, О., Ткач, М., Лісун, Д. (2013). Герменевтичний підхід у вищій мистецькій освіті: колективна монографія. Київ: КУ ім. Б. Грінченка.
- Олексюк, О. М. (2022). Концепт нелінійності у сучасному музично-педагогічному дискурсі. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 200, 39–44.

- Олексюк, О. М., Теряєва, Л. А., Теряєв, В. (2023). Особливості організації освітнього процесу в умовах дистанційного навчання. *Освітологічний дискурс*, 1(40), 40-58.
- Олійник, С. В. (2016). Музично-творчий потенціал майбутнього вчителя в контексті міжгалузевої інтеграції. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*, 4, 95-99.
- Орлов, В. Ф. (2003). Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: [монографія, ред. І. А. Зязюна]. Київ : Наукова думка. 262..
- Освітньо-професійна програма Середня освіта (Музичне мистецтво), (2023). ПНПУ імені Ушинського. Одеса.
- Отич, О. М. (2006). Мистецтво у розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: *Комплекс навчально-методичного забезпечення викладача психолого-педагогічних дисциплін: У 3-х ч.* Полтава.: Інтер Графіка. Ч. II. Лекції з педагогіки. 150.
- Падалка, Г. М., Ніколаї, Г. Ю. (2000). Методологія та технологія науково-педагогічних досліджень: Навч. посібник для студентів музично-педагогічних факультетів вищих закладів освіти та аспірантів / Г. Ю. Ніколаї. Суми: Ред.-видавничий відділ СумДПУ імені А.С. Макаренка, 108.
- Падалка, Г. М. (2016). Розвиток мистецької освіти: модернізаційні аспекти. *Мистецтво та освіта*, 3. С. 2–6.
- Пастушенко, Л. А. (2015). Педагогічні технології розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя музики. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. Вип. 1-2. С. 82-87.
- Педагогічний словник (2001): за ред. М.Д. Ярмаченка. Київ : Педагогічна думка, 516.

- Печерська, Е.П., Шепельська, М.О. (2015). Формування художньо-образного мислення учнів у процесі вокально-хорової роботи. *Наука і освіта*. № 2. С. 84–91.
- Печерська, Е. П. (2013). Формування творчого мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва як пріоритетне завдання його методичної підготовки. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського*. № 3-4. С. 240-248.
- Пометун, О. І. (2007). Енциклопедія інтерактивного навчання. К. 144.
- Потапчук, Т., Сверлюк, Я., Сверлюк, Л. (2023). Формування творчого самовираження майбутніх музично-педагогічних працівників засобами естрадної музики. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Педагогічні науки»: науковий журнал № 1 (54) С.17-21. DOI:*
- Потапчук Т., Сверлюк Я., Сверлюк Л. (2023). Творче самовираження музично-педагогічних працівників в закладах вищої освіти КНР засобами естрадної музики. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика : збірник наукових праць / Гол. редактор Г. П. Шевченко*. Вип. 1 (105). Київ: вид-во СНУ ім. В. Даля, С.132-140. 236. .
- Потапчук, Т., Онищук, В., Анненкова, Н. (2023). Виконавська майстерність у творчому розвитку здобувачів музичної освіти. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Педагогічні науки: науковий журнал № 3 (56), С. 22-27.*
- Психологічний словник (2007). Авт.-уклад. В. В. Синявський, О. П. Сергєєнкова. За ред. Н. А. Побірченко. Київ: Науковий світ, 27.
- Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів. (2009). В. Шапар (ред.). Харків: Прапор,
- Пен, Юй. (2021). Методика формування творчих умінь у майбутніх викладачів вокалу. Дис. ... д-ра філос. за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). Державний заклад «Південноукраїнський

національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса.

- Пен, Юй (2020). Типологія творчих умінь майбутніх учителів музики та педагогічні умови їх ефективного формування. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Випуск 2 (131). Одеса, 174-178.
- Пляченко Т. (2015). Структура і зміст професійних компетентностей учителя музичного мистецтва. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. Психологія. Педагогіка, 24, 84-87.
- Полатайко, О. М. (2018). Система теорій розуміння та інтерпретації художніх творів у фаховій підготовці майбутніх вчителів мистецького профілю. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти*, 24(29), 12-17.
- Поліщук, О.П. (2005). Художнє мислення: філософсько-естетичний дискурс (до проблеми, семантичного поля поняття). *Гуманітарний часопис № 4*. С. 72-77.
- Полканов, А. А., Пей, Юннань, Сюй, Ченьци (2024). Формування вокально-хорових навичок в майбутніх бакалаврів музичного мистецтва на засадах системного підходу. *Матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції «Topical aspects of modern scientific research»*. Токіо, Японія, 288 – 294.
- Полубоярина, І. І. (2012). Роль темперамента у формуванні індивідуального стилю діяльності обдарованих студентів музичних спеціальностей. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія*. Вип. 37(1). С. 237-243.
- Пометун, О. І. (2004). Компетентнісний підхід до оцінювання рівнів досягнень учнів. Презентація на нараді Центру тестових технологій 19.10.2004 р., 16–18.

- Помиткін, Е. О. (2015). Духовний потенціал особистості: психологічна діагностика, актуалізація та розвиток. Київ: Внутрішній світ.
- Помиткіна, Л. В. (2013). Розвиток особистісних якостей, необхідних для прийняття рішень майбутніми професіоналами. *ABIA-2013: збірник XI Міжнародної науково-технічної конференції, 21-23 травня 2013 року.*, 6, 25-29.
- Проворова, Є. (2016). Праксеологічні цінності методичної підготовки майбутнього вчителя музики до співацької діяльності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 3 (57), 429-439.
- Проворова, Є.М. (2017). Міжпредметна інтеграція в методичній підготовці майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. Слов'янськ: Вип. 5(1). С. 235-246.
- Процишина, О. Ю. (2023). Формування методичної компетентності майбутніх викладачів мистецької школи на заняттях сольного співу: дис. ... докт. філософії зі спеціальності 011 – «Освітні, педагогічні науки». Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка.
- Прядко О. М. (2024). Синтез поезії і музики. Збірник наукових праць викладачів Кам'янець-Поділ. держ. ун-ту. Серія педагогічна : вип. 13, у 2 кн. – Кам'янець-Подільський : ФОП Сисин О.В., Кн. 1. – С. 132-134.
- Пухальський, Т.Д. (2016). Професійна компетентність учителя музики: аналіз поняття. *Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]*. Серія : Педагогічні науки. Вип. 149. С. 137-142.
- Радецький, О. А. (2015). Педагогічні умови формування професійного іміджу майбутнього вчителя музики. *Актуальні питання мистецької педагогіки*. Вип. 4. С. 89–94.

- Радул, В (2011). Розвиток ідей А.С. Макаренка стосовно середовища життєдіяльності особистості. *Витоки педагогічної майстерності*. Збірник наукових праць. Полтава. С. 8– 15.
- Растригіна, А., & Дьомін, С. (2006). Становлення суб'єктної активності майбутнього педагога-музиканта. *Educational Dimension*, 16(2), 107–112.
- Ратинська, І., Соляр, Л., Яловський, П. (2022). Формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вивчення музично-виконавських дисциплін. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. № 81. С. 247-251.
- Реброва, О. Є. (2013). Теоретичне дослідження художньо-ментального досвіду в проекції педагогіки мистецтва: Монографія. Київ: МОНМС України, Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова.
- Реброва, О. Є. (2011). Від грамотності до художньої ментальності: до питання результативності освіти майбутніх учителів мистецьких дисциплін. *Вісник післядипломної освіти*. Вип. 3(16). С. 129–135.
- Рудницька, О. П. (1998). Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: навч. посіб. К.: ІЗМН, 248
- Румянцева, С. В., Дреєва, Ю. О. (2020). Сутність та зміст фахової компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. № 70, Т. 3. С. 222-226.
- Сбітнева, Л. (2019), Підготовка майбутнього-вчителя музичного мистецтва до музично-естетичної роботи в сучасній школі. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика : зб. наук. праць : за матеріалами X Міжнар. наук.-практич. конф. «Духовно-культурне виховання особистості в умовах входження людства в епоху*

- культури» в рамках міжнародного проекту Д. Пола Шафера «Епоха Культури». Северодонецьк. Вип. 3 (90). Ч. 2. С. 188-196.
- Сисоєва, С. О. (2006) Основи педагогічної творчості: підруч. Київ: Міленіум, 344 с.
- Синевич, І. С. (2020). Педагогічні умови формування квазіпрофесійного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва у закладі вищої освіти: дис. докт. філософії за спеціальністю 015 – «Професійна освіта». Мукачево: Мукачівський державний університет.
- Скрипченко, О. В., Лисянська, Т. М., & Скрипченко, Л. О. (2000). Довідник з педагогіки і психології. К.: Вид во Національного пед. У-ту ім. М.П.Драгоманова.
- Стахевич, О. (2002). Основи вокальної педагогіки: Ч. 1. Природно-наукові теорії сольного співу. Суми.
- Степанова, Л. В. (2018). Методика формування художньо-герменевтичної компетентності магістрів музичного мистецтва та хореографії. Автореф. дис. канд. пед. наук. Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Суми.
- Сі, Даофен (2015). Методика використання інноваційних технологій у підготовці майбутніх учителів музики до співацької діяльності. Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ.23.
- Стратегії формування творчої особистості: методи, прийоми, форми. (2020). Колективна монографія / авт. кол.: В. Г. Кремень, В. В. Ільїн, Є. Р. Борінштейн, М. С. Гальченко, М. В. Ліпін, Д. В. Погрібна, Н. В. Савчук, О. А. Федорчук. Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України.
- Стратан-Артишкова, Т. Б. (2012). Музичне мистецтво в контексті художньої культури. Кіровоград.

- Савко, Т.П., Дудаш, А.М. (2020). Креативна свобода, саморозвиток та активізація діяльності вчителя музичного мистецтва. *Освіта і наука*. Випуск 2(29). 110-112.
- Сухомлинський, В. (1976). Вибрані твори: в 5 т.; голова ред. кол. О.Г.Дзевєрін. Київ : Рад. шк.
- Сюй, Ченьцзи. (2024). Педагогічні умови і методи формування творчої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. *Південноукраїнські мистецькі студії*, 3, 46-52.
- Сюй, Ченьцзи (2024). Наукові підходи і методичні принципи формування в майбутніх бакалаврів музичного мистецтва творчої компетентності. *Південноукраїнські мистецькі студії*. Випуск 4 (7). С. 57 – 62. DOI <https://doi.org/10.24195/artstudies.2024-4.9>
- Сюй, Ченьцзи, Кьон, Н.Г., (2024). Формування виконавсько-творчих умінь як компонента творчої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. *Інноваційна педагогіка*, вип. 73. С. 161 – 165. DOI <https://doi.org/10.32782/26636085/2024/73.31>
- Сюй, Ченьцзи, Кьон, Н. (2023). Ефективні шляхи реформування викладання музики у вищих освітніх закладах в епоху нових медіа. *Нове бачення освіти й досліджень*. *Межі освіти*. С.134.
- Сюй Ченьцзи (2023) Інтеграція мультикультурної музичної освіти у викладання музики в коледжах та університетах. Університет Сіань Сіюань 710038.
- Сюй, Ченьцзи, Вей, Лінътао (2024). Соціокультурні й психологічні засади музично-творчих процесів. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства*. *Матеріали і тези X Міжнародної конференції молодих учених та студентів* (Одеса 18-19 жовтня 2024 р.). Т.2. Одеса: ПНПУ імені К.Д.Ушинського. С. 122– 124.

- Ся, Цзін. (2019). Методика розвитку співацького голосу студентів педагогічних університетів засобами візуального моделювання. (Дис.... канд. пед. наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
- Ян Пенфей, Тан Сай (2023). Методологічні і методико-практичні засади формування вокально-інтерпретаційної майстерності майбутніх фахівців музичного мистецтва. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, вип. № 3 (127). Суми, 121–135.
- Танько., Т. П. (2004). Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх ВДЩЗ у педагогічних університетах: автореферат дисертації доктора пед. Наук: 13.00.04.ХДПУ ім. Г. С. Сковороди, – Х., 41.
- Ткаченко, Т.В. (2000). Формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Х., 23.
- Томашівська, М. М. (2019). Формування професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами українського народного музичного мистецтва. (Дис. ... д-ра філос. за спеціальністю 015 Професійна освіта). Житомир.
- Теряєва, Л. А. (2022) Застосування музичних інформаційних технологій при вивченні навчальної дисципліни «Хорове диригування». *Освітологічний дискурс* . № 7, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка
- Тун, Лінге. (2023). Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до розвитку музичних здібностей школярів за антропологічним підходом. Дис. ... д-ра філос. за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво. Державний заклад «Південноукраїнський

національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,
Одеса.

- У, Сінмей. (2021). *Методика інструментально-виконавської підготовки магістрантів в системі вищої музично-педагогічної освіти України*. Дис.... канд. пед. наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання. Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Суми.
- Фан, Фей. (2023). *Формування етностильових виконавських умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва за художньо-герменевтичним підходом*. Дис. ... д-ра філос. за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса.
- Федорець, О., & Го Цзюнь. (2020). Актуальні питання підготовки майбутніх учителів до формування музичної культури сучасних школярів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 8(102), 485-495.
- Філософський словник (1986). Під ред. В.І. Шинкарук. К.: Голов. ред.УРЕ. С. 752.
- Хань, Хуюнь. (2023). *Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до впровадження технологій мистецької інноватики*. Дис. ... д-ра філос. за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса.
- Хань, Юйцень. (2019). *Формування умінь художньо-творчої самоорганізації майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки*. Дис.... канд. пед. наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія

та методика музичного навчання. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.

- Хе, Їн. (2023). Формування методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано в процесі ансамблевого музикування. Дис....д-ра філос. за спеціальністю 0.14 Середня освіта. (Музичне мистецтво). «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса.
- Хмелевська, І. (2022). Художньо-пізнавальна функціональність метакогнітивних доменів інтегральної компетентності майбутніх фахівців музичної та хореографічної освіти. *Південноукраїнські мистецькі студії. Розділ 1: Актуальні проблеми мистецької педагогіки*, 1, 27-32. <https://doi.org/10.24195/artstudies.2022-1.5>
- Хмелевська, І. (2023). Феномен художнього полілогу в сучасній мистецькій освіті. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Збірник наукових праць. СумДПУ імені А.С.Макаренка*,. Вип. 3 (127). С. 136-148. DOI: 10.24139/2312-5993/2023.03/136-148
- Хоружа, Л. Л., Прошкін, В. В., Глушак, О. М. (2020). Компетентнісний розвиток викладачів вищої школи засобами цифрових технологій. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 78(4), 298–314.
- Хоружа, Л. (2021). Соціально-психологічні аспекти переходу педагогічного знання в інновацію. *Освітологічний дискурс*, 35(4), 103–117. <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2021.47>
- Хуа Вей. (2017). Педагогічні умови формування творчого потенціалу майбутніх учителів музики. *Наукові записки: Серія Педагогічні науки*, 157, 245-250.
- Хуан, Чанхао. (2021). Методичні засади вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у педагогічних університетах. Дис.... канд. пед. наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика

музичного навчання. Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Суми.

- Хуан, Юйсі (2020) Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до використання пісенного фольклору з метою культурної трансмісії.
- Цзян, Лібін (2015). Формування суб'єктно-творчої активності майбутнього вчителя музики у процесі фахового навчання : автореф. дис... канд пед наук : 13.00.02 Киев. 24.
- Цуй, Шилін (2023). Формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах міждисциплінарної координації. Дис. ... д-ра філос. за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса.
- Цуранова, О. О., Булгакова, В.А.(2013). Деякі питання організації процесу навчання гри на музичному інструменті (фортепіано) майбутніх учителів музики. Наукові записки кафедри педагогіки. Харків
- Черкасов, В. Ф. (2019). Формування професійної готовності майбутніх учителів музики до художньо-творчої діяльності. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Вип. 174. С. 69–72.*
- Чехуніна, А. О. (2021). Специфіка формування художнього мислення здобувачів музичної освіти. С.89-93.
- Чжоу, Юнь (2020). Формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. у закладах вищої освіти КНР : дис. ... д-ра філософії : 011 / Харківський національний педагогічний університеті ім. Г.С. Сковороди. Харків, 230.
- Чжу, Пен. (2021). Методика формування мотивації до виконавської самопідготовки у майбутніх учителів музики. Дис.... канд. пед. наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.

- Чжу, Цянь. (2020). Формування готовності майбутнього вчителя музики до навчання школярів сольного співу. Дис. ... д-ра філос. за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса.
- Чжу, Юньжуй. (2021). Формування художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу засобами інноваційних технологій. (Дис. ... д-ра філос. за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво)). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса.
- Чжу, Цзюньцяо (2016). Формування вокальної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук. Київ : Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова,
- Чорножук Ю. (2011). Практикум з психології спілкування. Конспекти лекцій : навч. посібник для студентів педагогічних ВНЗ. Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д.Ушинського», 67.
- Шама О. (2015). Історія Стародавньої Греції. Хрестоматія. Посібник для студентів історичного факультету. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 256.
- Шаохуй, Л. (2023). Методика формування музично-артистичного досвіду майбутнього вчителя музики та хореографії. Дис. д-ра філософії PhD Київ. <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/45830>
- Шевченко, Ю. А. Роль педагогічних умов ефективної підготовки майбутніх учителів музики до організації музичної творчості дітей. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології*. 2010. № 2. С. 182–189.

- Шиман, Ірина. (2023). Формування інноваційної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у професійній підготовці. Дис. ... д-ра філос. за спеціальністю 015 Професійна освіта. Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса.
- Шимова, О.В. (2010). Професійна культура вчителя музики: сутність та структура Україна. URL:https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2010/7_2010/75
- Шоба, А. В. (2020). Реалізація системно-діяльнісного підходу в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови. *Молодий вчений*, 7.1(83.1), 146–149.
- Шевченко, І. Г. (2013). Формування творчої особистості майбутнього педагога-музиканта. *Наукові записки КДПУ. Серія: Педагогічні науки*, 123(2), 380–384.
- Шип, С. В. (1998). Музична форма від звуку до стилю: Навчальний посібник. Київ: Заповіт.
- Щербініна, О. (2014). Пізнання музичного стилю: теорія, методика, практика : електронний навчальний посібник. Ніжин: НДУ імені М. Гоголя, URL: <http://musicstyle.meximas.com/mon.htm>
- Юйянь, Шаоцян. (2022). Формування вокально-фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах здоров'язбережувальних технологій. Дис. ... д-ра філос. за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса.
- Юй, Хейюань. (2022). Формування вокально-виконавської майстерності китайських студентів в умовах інтернаціоналізації освітнього простору. Дис. ... д-ра філос. за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). Державний заклад «Південноукраїнський

національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,
Одеса.

- Юник, Д. (2009). Виконавська надійність музикантів: зміст, структура і методика формування: [монографія]. К.: ДАКККіМ, 338.
- Янь, Лі. Міждисциплінарна інтеграція освітнього процесу ЗВО України та Китаю у контексті професійної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва. *Sciences of Europe*. 2021. Vol. 4. №. 63. P. 13–17.
- Янь, Лі. Зміст та структура полікультурної компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва. *Модернізація та сучасні українські та світові наукові дослідження : матер. міжнар. студ. наук. конф.*, 29 травня 2020 рік. Львів : Молодіжна наукова ліга, 2020. Т. 3. С. 26–28.
- Ян, Сяохан. (2020). Методика формування пропедевтичної компетентності магістрантів музичного мистецтва в процесі підготовки до викладання вокалу. Автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання. Суми
- Яремчук, Н. (2022). Професійна дистанційна підготовка вчителя початкової школи: Характеристика базових понять. *Освітні обрії*, 54(1), 145-151. <https://doi.org/10.15330/obrii.54.1.145-151>
- Allingham, E., & Wöllner, C. (2021). Effects of attentional focus on motor performance and physiology in a slow-motion violin bow-control task: *Evidence for the constrained action hypothesis in bowed string technique. Journal of Research in Music Education*, 70(2), 168-189. <https://doi.org/10.1177/00224294211034735>
- Bauer, W. (2012). The acquisition of musical technological pedagogical and content knowledge. *Journal of Music Teacher Education*, 22(2), 51-64. <https://doi.org/10.1177/1057083712457881>
- Baumber, A., Kligyte, G., van der Bijl-Brouwer, M., & Pratt, S. (2020). Learning together: A transdisciplinary approach to student–staff partnerships in

- higher education. *Higher Education Research & Development*, 39(3), 395-410. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1684454>
- Biasutti, M., & Concina, E. (2017). The effective music teacher: the influence of personal, social, and cognitive dimensions on music teacher self-efficacy. *Musicae Scientiae*, 22(2), 264-279. <https://doi.org/10.1177/1029864916685929>
- Bilozerska, A., Kushnir, K., Belinska, T., Rastruba, T., & Sizova, N. (2021). Formation of a Developmental Environment of Professional Training of Future Music Teachers in the Ukrainian Educational Space. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 13(2), 90-109. <https://doi.org/10.18662/rrem/13.2/412>
- Blackburn, A., & Hewitt, D. (2020). Fostering creativity and collaboration in a fully online tertiary music program. *International Journal on Innovations in Online Education*, 4(2). <https://doi.org/10.1615/IntJInnovOnlineEdu.2020035099>
- Boichenko, M., Nikolai, H., Linenko, A., Koehn, N. (2020). Interdisciplinary coordination in historical-theoretical and music-performing training of future musical art teachers. *Journal of History Culture Art Research*, 9(1), 225-235.
- Bouij, C. (2004). Two theoretical perspectives on the socialization of music teachers. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 3(3), 1-14. Retrieved from https://www.academia.edu/63083365/Two_theoretical_perspectives_on_the_socialization_of_music_teachers
- Chatelain, S., Barman, K., Lage-Gómez, C., & Moor, M. (2024). Reframing Creative Teaching in Secondary Music Teacher Education. *Education Sciences*, 14(3), 324. <https://doi.org/10.3390/educsci14030324>
- Chengcheng Qi. (2023). Development and application of college music massive open online course teaching platform based on web technology. *Proceedings of the 4th International Conference on Modern Education and*

- Information Management, ICMEIM* (September 8–10, 2023). Wuhan, China. <https://doi.org/10.4108/eai.8-9-2023.2339993>
- Cremata, R., & Powell, B. (2017). Online music collaboration project: Digitally mediated, deterritorialized music education. *International journal of music education, 35*(2), 302-315.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist, 34*(10), 906–911. Retrieved from <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Fletcher, T., & Chróinín, D. (2021). Pedagogical principles that support the prioritisation of meaningful experiences in physical education: conceptual and practical considerations. *Physical Education and Sport Pedagogy, 27*(5), 455-466. <https://doi.org/10.18662/rrem/13.2/412>
- Gaunt, H., Duffy, C., Coric, A., González Delgado, I. R., Messas, L., Pryimenko, O., & Sveidahl, H. (2021). Musicians as “makers in society”: A conceptual foundation for contemporary professional higher music education. *Frontiers in Psychology, 12*, 713648. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.713648>
- Gordon, C. L., Cobb, P. R., & Balasubramaniam, R. (2018). Recruitment of the motor system during music listening: An ALE meta-analysis of fMRI data. *PloS one, 13*(11), e0207213. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0207213>
- Guilford J.P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York : McGraw-Hill, 538 p.
- Hernandez-Olivan, C., & Beltran, J. R. (2023). Music composition with deep learning: A review. In A. Biswas, E. Wennekes, A. Wiczorkowska, & R. Laskar (Eds.), *Advances in speech and music technology: Computational aspects and applications* (pp. 25-50). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-18444-4_2
- Hua Hui Tseng. (2021). Integrating core competencies in professional music training curriculum — the tainan university of technology experience. *Education*

Applications & Developments VI Advances in Education and Educational Trends Series Edited by: Mafalda Carmo, 38, pp. 38-50.
<https://doi.org/10.36315/2021ead04>

Isabirye, J. (2021). Can indigenous music learning processes inform contemporary schooling? *International Journal of Music Education*, 39(2), 151-166.
<https://doi.org/10.1177/0255761421996373>

Julia, J., Supriyadi, T., Ali, E. Y., Agustian, E., & Fadlilah, A. (2023). Developing Elementary School Teacher's Professional Competence in Composing Traditional Songs: An Action Research in Indonesia. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 22(6), 435-458. <https://doi.org/10.26803/ijlter.22.6.23>

Kokotsaki, D., & Newton, D. (2015). Recognizing creativity in the music classroom. *International Journal of Music Education*, 33(4), 491-508.
<https://doi.org/10.1177/0255761415607081>

Лілов А. (1979). Към природата на художественото творчество“. София: Наука и изкуство.

Lima, C. F., Krishnan, S., & Scott, S. K. (2016). Roles of supplementary motor areas in auditory processing and auditory imagery. *Trends in neurosciences*, 39(8), 527-542. <https://doi.org/10.1016/j.tins.2016.06.003>

Lizačić, V., & Sušić, B. (2021). Contribution of children's self-organised musical activities to the lifelong learning of preschool teachers. *Croatian Journal of Education*, 22. <https://doi.org/10.15516/cje.v22i0.3911>

Lobova, O., Ustymenko-Kosorich, O., Zavialova, O., & Stakhevych, O. (2020). Professional Performance and Methodological Training of Future Musical Art Teachers: A Theoretical Approach. *Journal of History Culture and Art Research*, 9(4), 37-46. <https://doi.org/10.7596/taksad.v9i4.2822>

MacDonald, R., Wilson, G., & Miell, D. (2012). Improvisation as a creative process within contemporary music. *In Musical imaginations: Multidisciplinary*

perspectives on creativity, performance and perception (pp. 242-255). Retrieved from <https://bit.ly/3CedUu7>

- MacRae, S. M. (2010). Teaching for Functional Competency: The Case for a Transdisciplinary Approach. *Proceedings of the American Association of Teachers of French*. Retrieved from <https://bit.ly/3BZSQaO>
- Makris, S. W. (2021). Music teachers' perceptions of, and approaches to, creativity in the greek-cypriot primary education. *The Journal of Creative Behavior*, 56(1), 92-107. <https://doi.org/10.1002/jocb.518>
- Marcus, E. (2020). Motivation, Practice, And Self-Efficacy And Their Impact On The Development Of Musical Abilities. (Doctor of Education dissertation), University of New England. Retrieved from <https://dune.une.edu/theses/275>
- Martins, M., Neves, L., Rodrigues, P., Vasconcelos, O., & Castro, S. (2018). Orff-Based Music Training Enhances Children's Manual Dexterity and Bimanual Coordination. *Front. Psychol*, 9, 2616. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02616>
- Maslow, A. (1987). *Motivation and Personality*. New York: Harper.
- Miller, G. A. (2003). The cognitive revolution: A historical perspective. *Trends in Cognitive Sciences*, 7(3), 141-144. [https://doi.org/10.1016/s1364-6613\(03\)00029-9](https://doi.org/10.1016/s1364-6613(03)00029-9)
- Moreno, J.L. (1959). *Psychodrama Volume 2: Foundations of Psychodrama*. Beacon House.
- Ovcharenko, N., Samoilenko, O., Moskva, O., & Chebotarenko, O. (2020). Innovative Technologies in Vocal Training: *Technological Culture Formation of Future Musical Art Teachers*. *Journal of History Culture and Art Research*, 9(3), 115-126. <https://doi.org/10.7596/taksad.v9i3.2729>
- Ovcharenko N. Matveieva, O., Chebotarenko, O., & Koehn, N. (2019). Methodological readiness of musical art master's degree students: a

- theoretical research. *Journal of History Culture and Art Research*, 8(4), 166-176
- Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., Archambault, I., & Janosz, M. (2010). School readiness and later achievement: A French Canadian replication and extension. *Developmental Psychology*, 46(5), 984–994.
- Pan, X., & Luen, L. C. (2024). Essential Experience and Skills for Successful Music Teaching in Preschool Education. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 13(1), 540-551. <https://doi.org/10.6007/IJARPED/v13-i1/20182>
- Reese, Benjamin Harrison (1954). *Reminiscences of Benjamin Harrison Reese*.
- Pike, G. O. (2016). The past, present and future of music in education: A transdisciplinary framework designed to promote re-engagement and reform in music education for teachers, students and the community. (Doctoral dissertation), The Australian National University. Retrieved from <https://www.proquest.com/openview/078caf58d926bedca202d5cf85434354/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366>
- Rogers C. (1951). *Client-Centered Therapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Ross James F (2003). «Thomas Aquinas, *Summa theologiae* (ca. 1273).
- Jorge J. E. Gracia, Gregory M. Reichberg, Bernard N. Schumacher (Oxford: *Blackwell Publishing*, 2003), pp. 143—166
- Radakovic, N., O’Byrne, W. I., Negreiros, M., Hunter-Doniger, T., Pears, E., & Littlejohn, C. (2022). Toward transdisciplinarity: Constructing meaning where disciplines intersect, combine, and shift. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 71(1), 398-417. <https://doi.org/10.1177/23813377221113515>
- Ramdani, Y., Mohamed, W., & Syam, N. (2021). E-learning and academic performance during covid-19: the case of teaching integral calculus. *International Journal of Education and Practice*, 9(2), 424-439.

- Roa, M., & Luzano, R. (2023). Competencies and challenges in teaching music. *International Journal of Research Publications*, 123(1), 11-22. <https://doi.org/10.47119/ijrp1001231420234682>
- Rosa-Napal, F. C., Muñoz-Carril, P.-C., González-Sanmamed, M., & Romero Tabeayo, I. (2021). *Musical expression in the training of future primary education teachers in Galicia*. 39(1), <https://doi.org/10.1177. International Journal of Music Education>, 39(1), 50-65. <https://doi.org/10.1177/0255761420919566>
- Ross James F (2003). Thomas Aquinas, *Summa theologiae*.
The Stanford Encyclopedia of Philosophy organizes scholars from around the world in philosophy and related disciplines to create and maintain an up-to-date reference work.
- Skelton, K. (2024). Integrating Disciplines—Disciplining Integration: *Opera Curriculum through a Transdisciplinary Counter-Critical Pedagogy*. In *Futures of Performance* (pp. 160-176). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003316107-15>
- Southcott, J., & Crawford, R. (2011). The intersections of curriculum development: music, ict and australian music education. *Australasian Journal of Educational Technology*, 27(1). <https://doi.org/10.14742/ajet.987>
- Su Wei Lin, & Wen Chun Tai. (2016). A Longitudinal Study for Types and Changes of Students' Mathematical Disposition. *Universal Journal of Educational Research*, 4(8), 1903-1911. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040821>
- Sukmayadi, Y., & Gunara, S. (2019). Intercultural competencies for education and training the prospective music teachers. *International Conference on Arts and Design Education (ICADE)*, (pp. 267-269). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/icade-18.2019.61>
- Tan, L., & Miksza, P. (2018). A Cross-Cultural Examination of University Students' Motivation Toward Band and Academics in Singapore and the United

- States. *Journal of Research in Music Education*, 65(4), 416-438.
<https://doi.org/10.1177/0022429417735095>
- Van, H. V. (2022). Theme in the vietnamese clause simplex: a systemic functional description., 38(3). *VNU Journal of Foreign Studies*, 38(3), 1-34.
<https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4838>
- Wang Yinuo. (2023). The importance of music education psychology for improving music performance skills. *Applied & Educational Psychology*, 4(7), 31-36. <https://doi.org/10.23977/appep.2023.040705>
- Webster, P. R. (2002). Creativity and music education: Creative thinking in music: Advancing a model. In T. Sullivan, & L. Willingham (Eds.), *Creativity and music education: Research to Practice* (Vol. 1, pp. 1-33). Canadian Music Educators' Association. Retrieved from www.peterwebster.com/pubs/WillinghamBook.pdf
- Wenchao Liang. (2024). Enhancing Hakka music education in Jiangxi: Strategies for cultural preservation and educational engagement. *International Journal of Multidisciplinary Research and Growth Evaluation*, 5(3), 639-643.
<https://doi.org/10.54660/ijmrge.2024>
- Wise, S., Greenwood, J., & Davis, N. (2011). Teachers' use of digital technology in secondary music education: illustrations of changing classrooms. *British Journal of Music Education*, 28(2), 117-134. <https://doi.org/10.1017/s0265051711000039>
- Wright, R., & Kanellopoulos, P. (2010). Informal music learning, improvisation and teacher education. *British Journal of Music Education*, 27(1), 71-87.
<https://doi.org/10.1017/s0265051709990210>
- Yizhen Zhang, Gang Chen, Haiguang Wen, Kun-Han Lu, & Zhongming Liu. (2017). Musical Imagery Involves Wernicke's Area in Bilateral and Anti-Correlated Network Interactions in Musicians. *Sci Rep*, 7, 17066.
<https://doi.org/10.1038/s41598-017-17178-4>

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А.

Анкета

для оцінювання міри усвідомлення здобувачами соціокультурної й професійної значущості оволодіння інноваційно-творчими формами фахової діяльності

Інструкція:

Шановний студенте, будь ласка, виберіть один варіант відповіді, який найбільше відповідає вашій точці зору.

1. Роль учителя музичного мистецтва в збагаченні культури своєї країни я вважаю:

а) 1. Роль учителя музичного мистецтва в збагаченні культури своєї країни я вважаю:

- а) надважливою;
- б) у цілому важливою;
- в) недооціненою;
- г) непомітною.

2. Чи погоджуєтесь ви з тим, що впровадження інноваційно-творчих методів у викладанні музичного мистецтва сприяє культурному розвитку суспільства?

- а) безумовно так;
- б) скоріше так, ніж ні;
- в) не маю чіткої думки;
- г) ні, це не впливає на культурний розвиток.

3. Як ви оцінюєте значущість творчих і новаторських підходів у професійній діяльності вчителя музичного мистецтва?

- а) вони є невід'ємною складовою сучасного викладання;
- б) вони важливі, але можна обійтися без них;
- в) їхня ефективність є сумнівною;
- г) вважаю, що традиційні методи є більш надійними.

4. Наскільки важливим ви вважаєте використання інтерактивних та креативних методів у викладанні музичного мистецтва?

- а) необхідним для підвищення ефективності навчання;
- б) бажаним, але не критично важливим;
- в) другорядним, оскільки основним є академічна підготовка;
- г) непотрібним, адже викладання музики ґрунтується на традиційних підходах.

5. Як ви ставитеся до використання цифрових технологій у викладанні музичного мистецтва?

- а) позитивно, це сучасний і необхідний підхід;
- б) використовую, але поки що не впевнений/-а у його доцільності;
- в) вважаю це додатковим, але не основним інструментом;
- г) вважаю, що цифрові технології не є важливими для викладання музики.

6. Чи вважаєте ви, що інноваційні методи викладання допоможуть вам підвищити власний професійний імідж?

- а) так, оскільки це свідчить про сучасність і креативність викладача;
- б) можливо, але вважаю, що головне – це знання та досвід;

- в) не впевнений/-а, чи це впливає на імідж викладача;
- г) ні, професійний імідж залежить від інших факторів.

7. Як ви оцінюєте вплив інноваційно-творчих підходів на розвиток креативності учнів?

- а) вони є ключовим інструментом розвитку творчості;
- б) вони допомагають, але не є визначальними;
- в) їхня ефективність перебільшена;
- г) вони не впливають на креативність учнів.

8. Яке місце у вашій майбутній педагогічній діяльності займуть експериментальні та творчі методики викладання?

- а) провідне, оскільки вони забезпечують найкращі результати;
- б) важливе, але в поєднанні з традиційними методами;
- в) допоміжне, залежно від ситуації;
- г) я не планую їх використовувати.

9. Чи погоджуєтесь ви, що інноваційний підхід у викладанні музичного мистецтва формує зацікавленість учнів?

- а) так, оскільки сучасні учні потребують нових підходів;
- б) скоріше так, але це залежить від контексту;
- в) не завжди, учням важливіше дотримання традиційних методик;
- г) ні, головне – знання, а не форма подачі матеріалу.

10. Як ви оцінюєте власну готовність до впровадження інноваційно-творчих форм викладання?

- а) високо, я постійно шукаю нові підходи;
- б) середньо, потребую більше досвіду та знань;
- в) низько, вважаю, що це не є моїм пріоритетом;
- г) зовсім не готовий/-а.

11. Чи вважаєте ви, що інноваційно-творчі підходи сприяють збереженню культурної спадщини через викладання музичного мистецтва?

- а) так, вони роблять традиційну культуру доступнішою для сучасних учнів;
- б) можливо, але не є основним фактором збереження спадщини;
- в) не впевнений/-а, що це має значний вплив;
- г) ні, культура зберігається через традиційні методи передачі знань.

12. Які фактори найбільше впливають на вашу мотивацію до використання інноваційно-творчих методів у викладанні?

- а) особистий інтерес і бажання професійного розвитку;
- б) сучасні освітні тенденції та вимоги роботодавців;
- в) приклад викладачів і колег;
- г) відсутність необхідності змінювати традиційний підхід.

Ключ до анкети

Для визначення рівня усвідомлення значущості оволодіння інноваційно-творчими формами фахової діяльності здійснювався підрахунок позитивно оцінених відповідей за шкалою:

- а) – 3 пункти (високий рівень усвідомлення),
- б) – 2 пункти (середній рівень усвідомлення),

в) – 1 пункти (низький рівень усвідомлення),

г) – 0 пунктів (відсутність усвідомлення).

Прикінцевий бал визначався таким чином:

28-36 пунктів – 4 бали (високий рівень: здобувач усвідомлює значущість інноваційно-творчих методів у соціокультурному та професійному аспекті, активно прагне їх впроваджувати).

19-27 пункти – 3 бали (середній рівень: здобувач розуміє важливість цих методів, але поки що не має чіткої стратегії їх застосування).

10-18 пункти – 2 бали (низький рівень: здобувач сприймає інноваційно-творчі методи як додатковий, але не обов'язковий компонент професійної діяльності).

0-9 пунктів– 1 бал (практична відсутність усвідомлення: здобувач орієнтований виключно на традиційні підходи та не вважає творчі методи необхідними для професійного розвитку).

ДОДАТОК Б

Анкета

для оцінювання міри усвідомлення респондентами значущості оволодіння інноваційно-творчими формами фахової діяльності для власної творчої самореалізації, досягнення професійного успіху й іміджу

Інструкція:

Шановний студенте, будь ласка, виберіть один варіант відповіді, який найбільше відповідає вашій точці зору.

1. Як ви вважаєте, чи достатньо уваги ви приділяєте розкриттю свого педагогічного потенціалу?

- а) так, я часто розмірковую над цим, читаю відповідну літературу, обговорюю різні питання даного характеру із викладачами
- б) час від часу я звертаю увагу на питання, пов'язані із розвитком творчих здібностей, читаю рекомендовану викладачами літературу
- в) інколи приділяю увагу, особливо під час підготовки до семінарських занять або заліків, зміст яких включає питання, пов'язані із проблемами творчості
- г) мене більше турбують конкретні питання, пов'язані з методикою викладання уроків музичного мистецтва.

2. Як ви оцінюєте значущість оволодіння інноваційно-творчими формами викладання музичного мистецтва?

- а) Це є ключовим фактором мого професійного становлення та самореалізації.
- б) Вважаю це важливим, але більше зосереджуюсь на традиційних методах викладання.
- в) Інноваційні форми корисні, але не є визначальними у професійній діяльності.
- г) Я поки що не замислювався/-лася над цим питанням.

3. Як часто ви використовуєте творчий підхід у процесі навчання?

- а) Постійно, намагаюся творчо підходити до всіх навчальних завдань.
- б) Досить часто, особливо під час виконання практичних завдань.
- в) Іноді, коли це необхідно для конкретних завдань чи занять.
- г) Рідко, віддаю перевагу стандартним підходам.

4. Чи вважаєте ви інноваційно-творчі форми викладання запорукою вашого професійного успіху?

- а) Так, адже це допомагає вирізнитися серед інших фахівців.
- б) Вважаю, що це лише один із факторів професійного становлення.
- в) Важливо, але не критично для досягнення успіху.
- г) Ні, для успіху достатньо володіння традиційними методиками.

5. Як ви вважаєте, чи достатньо уваги приділяєте розвитку власних творчих здібностей?

- а) Так, я активно працюю над їх розвитком, відвідую майстер-класи, читаю відповідну літературу.

- б) Час від часу звертаюся до цієї теми, але не систематично.
- в) Приділяю увагу лише в межах навчальної програми.
- г) Це для мене не є пріоритетним питанням.

6. Чи відчуваєте ви потребу у впровадженні інноваційних методик у вашу майбутню педагогічну діяльність?

- а) Так, без цього неможливий ефективний освітній процес.
- б) Так, але лише як доповнення до традиційних методів.
- в) Скоріше ні, використання традиційних методик є достатнім.
- г) Ні, вважаю, що це не є необхідним.

7. Як ви ставитеся до використання цифрових технологій у творчій педагогічній діяльності?

- а) Позитивно, активно їх освоюю та впроваджую.
- б) Вважаю, що вони корисні, але не завжди необхідні.
- в) Використовую лише в окремих випадках.
- г) Я поки що не маю достатніх навичок їх використання.

8. Як ви оцінюєте свій рівень готовності до творчого підходу в педагогічній діяльності?

- а) Високий, я активно шукаю нові підходи.
- б) Достатній, але потребую додаткової підготовки.
- в) Середній, творчі підходи використовую лише за потреби.
- г) Низький, я більше орієнтуюсь на стандартні методики.

9. Чи вважаєте ви, що інноваційно-творчий підхід сприяє підвищенню іміджу викладача музичного мистецтва?

- а) Так, це один із ключових факторів професійного авторитету.
- б) Так, але не є визначальним у формуванні іміджу.
- в) Можливо, але традиційні методики також достатньо ефективні.
- г) Ні, головним є просто якісне викладання.

10. Чи плануєте ви впроваджувати інноваційно-творчі методи у свою майбутню професійну діяльність?

- а) Так, уже маю певні ідеї та розробки.
- б) Так, але потребую додаткової підготовки.
- в) Можливо, залежно від обставин.
- г) Поки що не бачу в цьому потреби.

11. Які форми творчої педагогічної діяльності вам найбільш цікаві?

- а) Розробка авторських методик викладання.
- б) Використання цифрових технологій у музичній освіті.
- в) Інтерактивні та ігрові методи викладання.
- г) Я ще не визначився/-лася.

12. Які чинники найбільше впливають на вашу мотивацію до використання інноваційно-творчих методів у викладанні?

- а) Особистий інтерес і бажання самореалізації.
- б) Вимоги сучасної освіти та ринок праці.
- в) Досвід викладачів і колег.
- г) Відсутність необхідності змінювати традиційний підхід.

Ключ до анкети

Для визначення рівня усвідомлення значущості оволодіння інноваційно-творчими формами фахової діяльності здійснювався підрахунок позитивно оцінених відповідей за шкалою:

- а) – 3 пункти (високий рівень усвідомлення),
- б) – 2 пункти (середній рівень усвідомлення),
- в) – 1 пункти (низький рівень усвідомлення),
- г) – 0 пунктів (відсутність усвідомлення).

Прикінцевий бал визначався таким чином:

28-36 пунктів – 4 бали (високий рівень: майбутній вчитель чітко усвідомлює значення творчих та інноваційних методів у своїй діяльності та активно їх опановує).

19-27 пункти – 3 бали (середній рівень: студент усвідомлює важливість творчих методів, проте поки що недостатньо їх використовує або має певні сумніви щодо їхньої ефективності).

10-18 пункти – 2 бали (низький рівень: студент лише частково розуміє значущість інноваційно-творчих методів, сприймаючи їх як додатковий або необов'язковий компонент професійної діяльності).

0-9 пунктів – 1 бал (практична відсутність усвідомлення: студент орієнтований виключно на традиційні підходи та не вважає творчі методи необхідними для професійного розвитку).

ДОДАТОК В.**Тест**

на визначення рівня усвідомлення здобувачами творчої природи музичного мистецтва

1. Творчий характер властивий:

- а) всім видам художньої діяльності;
- б) переважно тим видам мистецтва, що передбачають участь виконавців (музика, хореографія, драматичні види мистецтва);
- в) в найбільшій мірі музичному мистецтву.

2. Чим естетичне враження від твору мистецтва відрізняється від звичайної емоційної реакції?

- а) естетичне враження є усвідомленим і пов'язане з оцінкою художньої форми;
- б) вони не відрізняються, обидва базуються на емоціях;
- в) естетичне враження є більш інтенсивним, ніж звичайне почуття.

3. Яка з наведених характеристик найкраще описує мистецтво?

- а) відображення навколишнього світу через емоційні враження та художні образи;
- б) спосіб вираження будь-яких людських емоцій без обробки та форми;
- в) випадковий прояв емоцій у різних життєвих ситуаціях.

4. Яка особливість відрізняє художній твір від звичайного життєвого досвіду?

- а) він має композиційну організацію, форму та смислову глибину;
- б) він викликає більш сильні емоції, ніж життєві ситуації;
- в) він є способом вираження миттєвого настрою митця.

5. Як можна відрізнити мистецьке відображення дійсності від побутового вираження емоцій?

- а) у мистецтві емоції передаються через художні образи та символіку;
- б) у мистецтві відображаються лише ті почуття, які є соціально значущими;
- в) мистецьке відображення є більш емоційно насиченим, ніж побутове.

6. Чим естетичне переживання від прослуховування музики відрізняється від звичайної реакції на звуки?

- а) воно включає осмислення художнього змісту твору та його форми;
- б) воно є більш тривалим за звичайне сприйняття звуку;
- в) воно базується виключно на фізіологічній реакції організму.

7. Як художня діяльність впливає на емоційний розвиток людини?

- а) сприяє глибшому розумінню власних почуттів через мистецькі образи;
- б) розвиває здатність до швидкого реагування на будь-які ситуації;
- в) не має істотного впливу на емоційний розвиток.

8. Що спільного між побутовими переживаннями та естетичними враженнями?

- а) обидва пов'язані з емоційними реакціями людини;
- б) обидва виникають лише у контексті художньої діяльності;
- в) вони мають однакову природу та механізми виникнення.

9. Чим відрізняється виконавське мистецтво від звичайного побутового відтворення емоцій?

- а) воно передбачає використання виразних засобів і художньої форми;
- б) воно є більш глибоким емоційно, ніж побутові переживання;
- в) воно залежить від настрою виконавця, як і звичайний прояв емоцій.

10. Як впливає художній досвід на сприйняття реального світу?

- а) допомагає осмислювати дійсність через мистецькі категорії;
- б) робить людину більш емоційно вразливою;
- в) сприяє підвищенню сенсорного сприйняття навколишнього середовища.

11. Що є основною відмінністю художньої діяльності від звичайних емоційних переживань?

- а) художня діяльність ґрунтується на свідомому творчому відображенні дійсності;
- б) художня діяльність є спонтанною, як і побутові емоційні переживання;
- в) художня діяльність є виключно способом вираження емоцій.

12. Як можна пояснити роль мистецтва у формуванні особистості?

- а) воно сприяє розвитку емоційної чутливості та здатності до творчого мислення;
- б) воно є способом розваги без значного впливу на особистість;
- в) воно формує лише естетичні смаки, не впливаючи на загальний розвиток людини.

Ключ до тесту:

- **Правильні відповіді:**

- 1 – а
- 2 – а
- 3 – а
- 4 – а
- 5 – а
- 6 – а
- 7 – а
- 8 – а
- 9 – а
- 10 – а
- 11 – а
- 12 – а

Методика оцінювання :

- **10-12 правильних відповідей** – 4 бали, високий рівень: респондент чітко розрізняє художню діяльність, естетичні переживання та побутові емоції.
- **7-9 правильних відповідей** – 3 бали, середній рівень: респондент має загальне розуміння відмінностей, але потребує глибшого осмислення.
- **4-6 правильних відповідей** – 2 бали, низький рівень: респондент лише частково усвідомлює сутність художньої діяльності у порівнянні з емоційними реакціями.
- **0-3 правильних відповіді** – 1 бал початкове, майже відсутнє усвідомлення: респондент не розрізняє художню діяльність, естетичні враження та побутові емоції.

ДОДАТОК Г.

ТЕСТИ

На вияв ступеня психолого-педагогічної ерудованості респондентів в галузі розвитку музично-творчих здібностей

1. Поняття музичні задатки й музичні здібності

- а) це синоніми;
- б) розвиваються паралельно;
- в) задатки реалізуються завдяки відповідній активності особистості

2. Чи можна досягти достатнього рівня розвитку музичних здібностей всіх школярів на уроках музичного мистецтва?

- а) це неможливо
- б) майже неможливо, бо дуже складно
- в) потребує застосування особливих методів

3. Який основний фактор впливає на формування музичних здібностей?

- а) природні задатки людини;
- б) активна діяльність і спеціальна освіта;
- в) вплив родини та соціального оточення.

4. Що є визначальною особливістю творчого процесу в музиці?

- а) чітке дотримання академічних правил і норм виконання;
- б) здатність до імпровізації, варіативного відтворення музичних образів;
- в) точне копіювання зразків виконання відомих музикантів.

5. Яке з тверджень є правильним щодо музичного сприйняття?

- а) воно є суто пасивним процесом і залежить від природних здібностей людини;
- б) воно формується і вдосконалюється в процесі активної слухової діяльності;
- в) воно не піддається розвитку та залишається стабільним упродовж життя.

6. Розвиток музичної творчості в учнів передбачає:

- а) лише засвоєння музичної теорії та технічних навичок;
- б) поєднання теоретичних знань із практичною діяльністю, творчими завданнями та імпровізацією;
- в) повторення зразків виконання без самостійного творчого осмислення.

7. Який із факторів найбільше впливає на розвиток музичних здібностей у дітей?

- а) генетична схильність;
- б) цілеспрямоване навчання та систематичні заняття музикою;
- в) випадкові обставини та середовище.

8. Що є ключовою характеристикою музичного слуху?

- а) уміння швидко запам'ятовувати мелодії;
- б) здатність розпізнавати висоту звуків;
- в) природна чутливість до ритму.

9. Як найефективніше розвивати музичну фантазію у дітей?

- а) шляхом регулярного слухання музики та аналізу творів;
- б) через механічне повторення одних і тих самих мелодій;
- в) у процесі імпровізації та гри на музичних інструментах.

10. Які види музичного слуху виокремлюють у психології музичних здібностей?

- а) абсолютний, відносний, внутрішній слух;
- б) слух виконавський, композиторський, слух глядача;
- в) звичайний, спеціалізований, експресивний слух.

11. У якому віці найкраще розпочинати розвиток музичних здібностей?

- а) до 3 років, оскільки в цей період активно формується слух і координація;
- б) у молодшому шкільному віці, коли дитина стає більш свідомою;
- в) немає значення, здібності можна розвинути у будь-якому віці однаково ефективно.

12. Яка роль мотивації у розвитку музичних здібностей?

- а) мотивація є другорядною, головне – природний талант;
- б) мотивація є вирішальним фактором, що визначає рівень досягнень;
- в) мотивація впливає лише на бажання займатися музикою, але не на здібності.

Ключ до тесту:

- **Правильні відповіді:**

1 - в	7 - б
2 - в	8 - а
3 - б	9 - в
4 - б	10 - а
5 - б	11 - б
6 - б	12 - в

Рівні обізнаності:

- **11-12 правильних відповідей** – 4 бали - високий рівень: студент добре обізнаний у психологічних аспектах розвитку музичних здібностей.
- **7-10 правильних відповідей** – 3 бали - середній рівень: студент має загальне уявлення, але потребує уточнення знань.
- **4-6 правильних відповідей** – 2 бали низький рівень: студент має поверхневе уявлення про психологічні механізми розвитку музичних здібностей.
- **0-3 правильна відповідь** – 1 бал практична відсутність обізнаності: студент потребує ґрунтовного вивчення цієї теми.

ДОДАТОК Д

Тест

на вияв міри володіння знаннями щодо специфіки прояву фахово-творчих здібностей і вмінь учителя музичного мистецтва.

Інструкція: Оберіть один правильний варіант відповіді, що найбільше відповідає вашій точці зору.

1. Вчитель музичного мистецтва має:

- а) володіти широким комплексом навичок творчого музикування;
- б) володіти навичками застосування сучасних ІКТ;
- в) володіти широким комплексом навичок творчого музикування й педагогічно-творчими вміннями.

2. Яку роль відіграє педагогічна імпровізація у діяльності вчителя музичного мистецтва?

- а) є другорядним елементом, що не впливає на якість викладання;
- б) дозволяє адаптувати методику навчання до індивідуальних особливостей учнів;
- в) необхідна лише для підготовки до нестандартних ситуацій на уроці.

3. Які основні педагогічно-творчі вміння мають бути розвинуті у вчителя музичного мистецтва?

- а) здатність до імпровізації, аранжування, адаптації творів під навчальні цілі;
- б) лише навички роботи з навчальною документацією;
- в) виключно музично-виконавські вміння.

4. У чому полягає фахово-творчий підхід учителя музичного мистецтва до роботи з учнями?

- а) у творчій інтерпретації музичного матеріалу та його поданні у цікавій формі;
- б) у строгому дотриманні навчальної програми без творчих відступів;
- в) у застосуванні традиційних підходів без використання інноваційних методик.

5. Як впливає рівень творчих здібностей учителя музичного мистецтва на ефективність навчального процесу?

- а) сприяє розвитку креативного мислення та музичних навичок учнів;
- б) не має суттєвого впливу, головне – професійна підготовка;
- в) відіграє роль лише під час позакласних заходів.

6. Яке значення має здатність учителя до музичного аранжування?

- а) дозволяє створювати адаптовані версії творів для різних складів виконавців;
- б) є факультативною навичкою, що не впливає на якість викладання;
- в) важлива лише для професійних композиторів.

7. Як вчитель музичного мистецтва може сприяти розвитку творчих здібностей учнів?

- а) створюючи умови для активної музичної діяльності, імпровізації та експериментування;
- б) обмежуючи учнів у виборі форм роботи з музичним матеріалом;
- в) використовуючи лише традиційні методи навчання без творчих завдань.

8. Які навички допомагають учителю музичного мистецтва реалізувати інноваційні методи навчання?

- а) володіння цифровими технологіями та сучасними музичними програмами;
- б) знання лише теоретичних аспектів музики;
- в) відтворення традиційних підходів до викладання без технологічних новацій.

9. Що передбачає здатність до творчого музикування у професійній діяльності вчителя?

- а) уміння імпровізувати, створювати варіації, супроводи та адаптації творів;
- б) лише технічну майстерність у виконанні творів;
- в) виключно знання музичної теорії.

10. Які методи роботи сприяють розвитку фахово-творчих здібностей учителя музичного мистецтва?

- а) участь у творчих конкурсах, фестивалях, педагогічних майстер-класах;
- б) суворе дотримання лише методичних рекомендацій без експериментів;
- в) обмеження педагогічної практики лише традиційними методами навчання.

11. Чому важливо розвивати навички міждисциплінарної інтеграції у вчителя музичного мистецтва?

- а) це дозволяє поєднувати музику з іншими видами мистецтва та освітніми дисциплінами;
- б) музика має бути ізольованою від інших предметів, щоб не втрачати свою специфіку;
- в) міждисциплінарна інтеграція потрібна лише для спеціалізованих навчальних закладів.

Ключ до тесту:

- 1 – в
- 2 – б
- 3 – а
- 4 – а
- 5 – а
- 6 – а
- 7 – а
- 8 – а
- 9 – а
- 10 – а
- 11 – а

Оцінювання якості володіння знаннями:

- 10-11 правильних відповідей – 4 бали - високий рівень: студент добре розуміє специфіку прояву фахово-творчих здібностей і вмінь учителя музичного мистецтва.
- 7-9 правильних відповідей – 3 бали середній рівень: студент має загальне уявлення, але потребує глибшого осмислення та практичного досвіду.
- 4-6 правильних відповідей – 2 бали - низький рівень: студент володіє лише поверхневими знаннями щодо специфіки фахово-творчих умінь і потребує додаткової підготовки.
- 0-3 правильні відповіді – 1 бал відсутність знань: студенту необхідно суттєво опрацювати матеріал щодо професійної творчої діяльності вчителя музичного мистецтва.

ДОДАТОК Е

Тест

на визначення рівня обізнаності в галузі традиційних та інноваційних методів і технологій формування музично-творчих навичок

1. Який із методів є традиційним у формуванні музично-творчих навичок?

- а) метод імітації та повторення;
- б) цифрові технології та мультимедійні програми;
- в) нейротехнології у викладанні музики.

2. Яка методика спрямована на активне використання імпровізації у процесі музичного навчання?

- а) методика Карла Орфа;
- б) методика традиційного сольфеджіо;
- в) метод механічного заучування творів.

3. Який з підходів є інноваційним у розвитку музично-творчих навичок?

- а) використання інтерактивних технологій та штучного інтелекту;
- б) використання виключно нотного запису без слухового аналізу;
- в) механічне повторення творів без творчих завдань.

4. Що є ключовим у традиційних методах формування музично-творчих навичок?

- а) поступове ускладнення матеріалу та систематичність навчання;
- б) випадкове включення творчих завдань у навчальний процес;
- в) навчання базується виключно на імпровізації без структурованої методики.

5. Як використання цифрових технологій може впливати на розвиток музично-творчих навичок?

- а) сприяє інтерактивному навчанню та розширенню творчих можливостей;
- б) не має суттєвого впливу, оскільки головне – традиційні інструменти;
- в) ускладнює процес навчання, оскільки відволікає від основних завдань.

6. Яку роль відіграє технологія MIDI у формуванні музичних навичок?

- а) дозволяє створювати, редагувати та аналізувати музику цифровими засобами;
- б) є лише додатковим елементом, що не впливає на навчання;
- в) використовується виключно професійними музикантами, а не у навчанні.

7. Який метод найефективніше сприяє розвитку творчого музикування у дітей?

- а) метод активного слухання та імпровізації;
- б) заучування нотних текстів без змін;
- в) механічне відтворення творів без усвідомлення структури.

8. Які сучасні технології найчастіше використовуються для формування музично-творчих навичок?

- а) мобільні додатки для навчання музиці, віртуальні студії, штучний інтелект;
- б) лише традиційні методи сольфеджіо та теоретичне навчання;
- в) відмова від цифрових технологій на користь виключно живого музикування.

9. Які переваги дає використання інтерактивних платформ у музичній освіті?

- а) сприяє розвитку самостійності, творчого мислення та навичок композиції;
- б) замінює необхідність гри на реальних інструментах;
- в) ускладнює навчальний процес через залежність від технологій.

10. Як методика Далькроза впливає на розвиток музично-творчих навичок?

- а) через використання руху та ритмічних вправ, що формують внутрішнє музичне чуття;
- б) шляхом механічного повторення ритмів без усвідомлення їх структури;
- в) через виключно теоретичне вивчення музики без практичного застосування.

11. Яка методика сприяє розвитку творчого мислення в музиці через гру та ритмічні вправи?

- а) методика Карла Орфа;
- б) традиційна академічна методика викладання;
- в) механічне копіювання творів без імпровізації.

12. Який із чинників є найважливішим у розвитку музично-творчих навичок?

- а) активне включення учня в процес імпровізації, композиції та аналізу музики;
- б) механічне відтворення нотного тексту;
- в) суворе дотримання академічних норм без творчих елементів.

Ключ до тесту:

- 1 – а
- 2 – а
- 3 – а
- 4 – а
- 5 – а
- 6 – а
- 7 – а
- 8 – а
- 9 – а
- 10 – а
- 11 – а
- 12 – а

Оцінювання міри обізнаності:

- 10-12 правильних відповідей – 4 б. високий рівень: респондент має ґрунтовні знання щодо традиційних та інноваційних методів формування музично-творчих навичок.
- 7-9 правильних відповідей – 3 б. середній рівень: респондент має загальне уявлення, але потребує уточнення знань.
- 4-6 правильних відповідей – 2 б. низький рівень: респондент лише частково усвідомлює принципи роботи традиційних та інноваційних методів.
- 0-3 правильні відповіді – 1 б. відсутність обізнаності: респонденту необхідно глибше вивчити методи та технології формування музично-творчих навичок.

ДОДАТОК Ж

Запитальник

для самозвіту щодо оцінки готовності до самостійної та творчо-навчальної й професійної діяльності вчителя музичного мистецтва

Інструкція:

Оцініть свою готовність до самостійної й творчо-навчальної та майбутньої професійної діяльності за шкалою від **1 до 4**, де:

- 1 – зовсім не готовий(-а);
- 2 – частково готовий(-а);
- 3 – переважно готовий(-а);
- 4 – повністю готовий(-а).

1. Наскільки ви відчуваєте свою готовність до самостійного планування й організації музичних занять та уроків у закладах освіти?

- 1 – зовсім не готовий(-а)
- 2 – частково готовий(-а)
- 3 – переважно готовий(-а)
- 4 – повністю готовий(-а)

2. Чи впевнені ви у своїй здатності застосовувати творчі підходи та інноваційні методи у викладанні музичного мистецтва?

- 1 – зовсім не готовий(-а)
- 2 – частково готовий(-а)
- 3 – переважно готовий(-а)
- 4 – повністю готовий(-а)

3. Наскільки ви готові до самостійного створення музично-педагогічних матеріалів (аранжування, імпровізації, адаптації творів для учнів різного віку)?

- 1 – зовсім не готовий(-а)
- 2 – частково готовий(-а)
- 3 – переважно готовий(-а)
- 4 – повністю готовий(-а)

4. Чи відчуваєте ви впевненість у своїй здатності розвивати музично-творчі здібності учнів через інтерактивні та креативні методики?

- 1 – зовсім не готовий(-а)
- 2 – частково готовий(-а)
- 3 – переважно готовий(-а)
- 4 – повністю готовий(-а)

5. Наскільки ви готові до використання сучасних цифрових технологій та інтерактивних програм у викладанні музичного мистецтва?

- 1 – зовсім не готовий(-а)
- 2 – частково готовий(-а)
- 3 – переважно готовий(-а)
- 4 – повністю готовий(-а)

6. Чи впевнені ви у своїй готовності до професійного самовдосконалення, участі у творчих проєктах, конкурсах та педагогічних експериментах?

- 1 – зовсім не готовий(-а)
- 2 – частково готовий(-а)
- 3 – переважно готовий(-а)
- 4 – повністю готовий(-а)

Ключ до аналізу результатів:

21-24 бали – високий рівень готовності: **ви** маєте чітке уявлення про свою майбутню професійну діяльність і впевнені у своїх силах.

15-20 балів – середній рівень готовності: ви в основному готові до майбутньої роботи, але потребуєте певного досвіду або додаткової підготовки.

9-14 балів – низький рівень готовності: у вас є базові знання, проте вам потрібно більше практики та поглибленого вивчення методик викладання.

6-8 балів – відсутність готовності: вам варто зосередитися на вдосконаленні педагогічних і творчих компетенцій для успішної професійної діяльності.

ДОДАТОК 3. Діагностичні дані, отримані у другому, прикінцевому зрізі.

Таблиця Д/1

Результати діагностування рівнів сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва особистісно-мотиваційного компоненту творчої компетентності за мобілізаційно-інтенційним критерієм (прикінцевий зріз)

Бали	Показники						у %
	1		2		3		
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	
Експериментальна група							
4	8	25,0	7	21,9	9	28,1	25,0
3	17	53,1	16	50,0	17	53,1	52,1
2	4	12,5	5	15,6	3	9,4	12,5
1	3	9,4	4	12,5	3	9,4	10,4
Контрольна група							
4	4	12,5	3	9,4	4	12,5	11,5
3	10	31,2	11	34,4	11	34,4	33,3
2	11	34,4	12	37,4	10	31,2	34,4
1	7	21,9	6	18,8	7	21,9	20,8

Таблиця Д/2

Результати діагностування рівнів сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва когнітивно-творчого компоненту творчої компетентності за фахово-гностичним критерієм (прикінцевий зріз)

Бали	Показники						у %
	1		2		3		
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	
Експериментальна група							
4	7	21,9	7	21,9	5	15,6	19,8
3	15	46,9	17	53,1	17	53,2	51,1
2	5	15,6	4	12,5	5	15,6	14,5
1	5	15,6	4	12,5	5	15,6	14,6
Контрольна група							
4	3	9,4	4	12,5	3	9,4	10,4
3	10	31,2	9	28,1	10	31,2	30,2
2	11	34,4	10	31,3	12	37,5	34,4
1	8	25,0	9	28,1	7	21,9	25,0

Таблиця Д/З

**Результати діагностування рівнів сформованості в майбутніх учителів
музичного мистецтва методико-гностичного компоненту творчої
компетентності за аналітико-прогностичним критерієм
(прикінцевий зріз)**

Бали	Показники						у %
	1		2		3		
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	
Експериментальна група							
4	8	25,0	6	18,8	7	21,8	21,9
3	16	50,0	15	46,9	15	46,9	47,9
2	4	12,5	6	18,8	6	18,8	16,7
1	4	12,5	5	15,5	4	12,5	13,5
Контрольна група							
4	4	12,5	3	9,4	2	6,3	9,4
3	10	31,2	11	34,4	10	31,2	32,3
2	11	34,4	10	31,2	13	40,6	35,4
1	7	21,9	8	25,0	7	21,9	22,9

Таблиця Д/4

**Результати діагностування рівнів сформованості у майбутніх учителів
музичного мистецтва творчо-результативного компоненту творчої
компетентності за діяльнісно-креативним критерієм
(прикінцевий зріз)**

Бали	Показники						у %
	1		2		3		
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	
Експериментальна група							
4	6	18,8	7	21,9	5	15,6	18,8
3	14	43,6	16	50,0	16	50,0	47,9
2	6	18,8	5	15,6	6	18,8	17,7
1	6	18,8	4	12,5	5	15,6	15,6
Контрольна група							
4	3	9,4	3	9,4	3	9,4	9,4
3	9	28,1	8	25,0	9	28,1	27,1
2	11	34,4	11	34,4	11	34,4	34,4
1	9	28,1	10	31,2	9	28,1	29,1

ДОДАТОК І.

Практичні заняття з Теорії музики, Вокалу, Історії вокального мистецтва та з курсу Імпровізація та акомпанемент





