

**УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА**

УДК:378.1:784.9:159.942 (043.5)

ЛІ ХУНМЕЙ

**ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ
МИСТЕЦТВ ДО ТВОРЧОЇ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
В УМОВАХ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ**

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії в галузі знань
01 Освіта за спеціальністю 014 Середня освіта (музичне мистецтво)

Лі Хунмей Лі Хунмей

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

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

Науковий керівник:

Ткач Марія Михайлівна,
кандидат педагогічних наук, професор

Київ – 2025

АНОТАЦІЯ

Лі Хунмей. Формування готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності в умовах інтегрованого навчання.
Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня вищої освіти доктора філософії з галузі знань 01 Освіта/Педагогіка, за спеціальністю 014 Середня освіта (музичне мистецтво). Український державний університет імені Михайла Драгоманова. Київ, 2025.

Зміст анотації

У дисертації досліджено проблему формування готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності в умовах інтегрованого навчання. Актуальність порушеної проблеми зумовлена радикальними змінами в системі вищої мистецької освіти, що передбачає посилення вимог до фахової підготовки студентів факультетів мистецтв для досягнення ефективних освітніх цілей. Зростаючі вимоги до підготовки конкурентоспроможних фахівців у сфері музичного мистецтва вимагають оновлення змісту мистецького навчання шляхом впровадження в музично-педагогічну та музично-виконавську практику інноваційних технологій на засадах міждисциплінарної інтеграції. У зв'язку з цим окреслена проблема дослідження набуває особливої ваги, що підкреслює значущість художньо-творчого компоненту професійної діяльності майбутніх фахівців з музичного мистецтва.

Комплексне дослідження зазначеної проблеми розглядається на підставі теоретичного аналізу ключового поняття «готовність» та похідних від нього понять: «професійна готовність», «готовність до праці», «готовність до педагогічної діяльності», «готовність до музично-виконавської діяльності».

На підставі існуючих дефініцій у роботі поняття *«готовність студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності»*

розглядається як складне психолого-особистісне утворення, що включає комплекс знань та спеціальних умінь (музично-теоретичних, музично-виконавських, художньо-інтерпретаційних), творчо-особистісних якостей (емоційність, емпатійність, креативність, комунікативність, рефлексивність) та досвіду їх використання в практичній музично-виконавській діяльності через інтеграцію мистецьких знань, яка відображає поліфонічний художній образ світу музичного мистецтва. Як сутнісна інтегративна властивість особистості, готовність студентів до творчої музично-виконавської діяльності ґрунтується на стійкому інтересі до музичного виконавства, позитивному ставленні та усвідомленні потреби у музично-виконавській діяльності для розв'язання широкого кола професійних завдань з репрезентацією власних творчих здобутків в осягненні ціннісного світу музичного мистецтва.

Проведений аналіз змісту та сутності готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності здійснений з позиції інтегративного, аксіологічного, креативного та праксеологічного підходів.

В основі організації процесу формування досліджуваного феномена лежить структура, яка складається з низки взаємопов'язаних компонентів, а саме: мотиваційно-ціннісного, інформаційно-пізнавального, рефлексивно-оцінювального і творчо-продуктивного. Кожен із цих компонентів включає елементи, які розкривають їх сутнісні ознаки. *Мотиваційно-ціннісний компонент* визначає інтерес студентів до музичного виконавства й сформованість ціннісного ставлення до музично-виконавської діяльності, характеризує їх намагання до постійного набуття культурологічних, психолого-педагогічних, музично-виконавських знань та вмінь у сфері музичного виконавства, відображає спрямованість на створення умов для самореалізації у мистецькому просторі. *Інформаційно-пізнавальний компонент* готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності передбачає наявність у студентів цілісної системи інтегративних знань, уявлень і пізнавальних умінь про

музичне мистецтво, сформованість потреби в реалізації набутих мистецьких знань, які забезпечують свідоме, змістовне й науково обґрунтоване здійснення музично-виконавської діяльності та її педагогічний супровід. *Рефлексивно-оцінювальний компонент* інтегрованої готовності студентів-музикантів до музично-виконавської діяльності відображає здатність до самоаналізу, самооцінки, саморефлексії, є чинником професійного зростання особистості й усвідомлення результатів власної діяльності у сфері музичного мистецтва та критичного ставлення до неї. *Творчо-продуктивний компонент* готовності вчителя до музично-виконавської діяльності зумовлює його потребу в самовираженні через музику, відображає його прагнення до сценічної самореалізації, демонструючи при цьому власну індивідуальність у творчо-виконавському процесі, а також передбачає можливість продукувати нові музично-виконавські та музично-педагогічні ідеї.

Основними принциповими положеннями формування готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності визначено: принцип ціннісної спрямованості музично-виконавської підготовки, принцип міждисциплінарності, принцип діалогічної взаємодії та принцип рефлексивності. Принцип ціннісної спрямованості музично-виконавської підготовки визначає ціннісну траєкторію музично-виконавської діяльності студентів, спонукаючи їх до творчого самовираження в музично-виконавській творчості. Принцип міждисциплінарності забезпечує активне поєднання традиційних підходів з новітніми технологічними інноваціями (зокрема, із цифровими ресурсами), що забезпечує глибоку інтеграцію теоретичних знань з практичними навичками студентів. Принцип діалогічної взаємодії студента і викладача є важливим чинником забезпечення процесу формування досліджуваного феномена, оскільки саме ефективний діалог між студентами і викладачем уможливорює досягнення високих результатів у творчій музично-виконавській діяльності. Принцип рефлексивності є важливим чинником на шляху самопізнання та

самооцінки професійних ресурсів студента, що дає змогу консолідувати творчі музично-виконавські можливості майбутніх учителів музичного мистецтва.

Розроблено критерії та показники означених компонентів, їм надано якісні характеристики. *Критерієм мотиваційно-ціннісного компонента* визначено міру мотиваційної спрямованості студентів до набуття інтегрованої професійної готовності до творчої музично-виконавської діяльності (показники: наявність професійної мотивації, стійкого інтересу до творчої музично-виконавської діяльності; міра педагогічної творчості, усвідомлення її цінності та значущості). *Критерієм інформаційно-пізнавального компонента* визначено ступінь оволодіння студентами факультетів мистецтв системою інтегрованих знань із музичної педагогіки, історії та теорії музики, методики музичного навчання та виконавства (показники: здатність студентів до самостійної пізнавальної діяльності у сфері музичної педагогіки та виконавства, наявність музично-теоретичних знань та вміння оперувати ними, готовність до роботи з інтернет-джерелами з використанням сучасних мультимедіа). *Критерієм рефлексивно-оцінювального компонента* визначено ступінь здатності до процесу регуляції рефлексивного оцінювання музично-виконавської діяльності (показники: здатність до самоаналізу, готовність до критичного оцінювання та корекції результатів власної діяльності, здатність до рефлексії та самовдосконалення). *Критерієм творчо-продуктивного компонента* визначено міру здатності до креативно-творчої інтерпретації музичного твору у процесі музично-виконавської діяльності (показники: здатність до цілісного відтворення художньо-виражальних засобів музичного твору, готовність до креативного використання музично-виконавських умінь, вияв почуття міри під час створення власної інтерпретаційної версії).

Розроблені та впровадженні педагогічні умови: *перша умова* – це активізація здатності студентів до творчої діалогічної взаємодії у процесі ціннісного осмислення музично-виконавської діяльності; *друга умова* –

оволодіння студентами інтегрованою системою мистецьких знань із застосуванням мультимедійних засобів навчання; *третьою умовою* – створення сприятливого музично-творчого середовища для саморозвитку особистості та її самоактуалізації в музично-виконавській творчості.

Визначені педагогічні умови та етапи формування досліджуваного феномена були інтегровані в *організаційно-методичну модель*, яка представляє повний технологічний цикл.

Дослідно-експериментальна робота здійснювалася поетапно протягом констатувального, формувального та контрольного етапів експерименту. Валідність результатів констатувального етапу експерименту забезпечувалася методикою педагогічного діагностування, яка включала низку емпіричних методів дослідження (педагогічне спостереження, анкетування, тестування, метод експертних оцінок, творчі завдання тощо). За результатами діагностування встановлено повне переважання у відсотковому відношенні низького рівня готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності над високим та середнім рівнями.

Поетапна методика формування досліджуваного феномена складається з трьох етапів: мотиваційно-спонукального, аналітично-оцінного та креативно-модулюючого.

Перший етап (мотиваційно-спонукальний) визначає траєкторію формування мотиваційно-ціннісного компонента готовності студентів до творчої музично-виконавської діяльності. На цьому етапі уведено такі методи: евристичні бесіди, групові дискусії, проблемно-пошукові методи, методи розвитку емпатії, метод усвідомлення особистісного смислу та інші.

Другий етап (аналітично-оцінний) є найбільш містким, оскільки спрямований на формування інформаційно-пізнавального та рефлексивно-оцінювального компонентів готовності студентів до творчої музично-виконавської діяльності. На цьому етапі провідними стали такі методи:

аналітичні та інтерактивні методи; метод аналогії і контрасту; методи саморегуляції, самоаналізу, саморефлексії; методи керування музичною інформацією, моделювання, сучасні мультимедійні методи навчання та інші.

Третій завершальний етап (креативно-процесуальний) спрямований на формування творчо-продуктивного компоненту досліджуваного феномена та забезпечувався такими методами: проєктивні методи, методи прогнозування, рольові ігри, група креативних методів: методи евристики, інверсії, синектики, кейс-методи, тести креативності Торренса, тощо.

Для підтвердження статистичної значущості змін у рівнях сформованості інтегрованої готовності студентів КГ та ЕГ до творчої музично-виконавської діяльності після проведення формувального експерименту було застосовано критерій Пірсона (критерій χ^2), який дозволив оцінити, що відмінності між двома вибірками не є випадковими, а мають системний характер. Аналіз та порівняння статистичних результатів формувального та контрольного етапів експерименту засвідчили, що розроблена методика формування готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності в умовах інтегрованого навчання виявилася ефективною і може бути впровадженою в освітній процес вищих мистецьких закладів освіти.

Ключові слова: готовність, студенти факультетів мистецтв, творча музично-виконавська діяльність, інтегроване навчання, методика, модель, дослідно-експериментальна робота.

ABSTRACT

Li Hongmei. Formation of readiness of students of faculties of arts for creative musical and performing activities in conditions of integrated learning. – Qualifying scientific work on manuscript rights.

Dissertation for obtaining the scientific degree of doctor of philosophy in the field of knowledge 01 Education, specialty 014 Secondary education (Musical art). Dragomanov Ukrainian State University. – Kyiv, 2025.

The dissertation examines the problem of forming the readiness of students of the faculties of arts for creative musical performance in the context of integrated learning. The relevance of the problem is determined by radical changes in the system of higher art education, which require strengthening the professional training of students of the faculties of arts to achieve effective educational goals. The growing demands for training competitive specialists in the field of musical art necessitate updating the content of art education through the introduction of innovative technologies into music-pedagogical and performance practices on the basis of interdisciplinary integration. In this regard, the outlined research problem gains particular significance, emphasizing the importance of the artistic and creative component in the professional activity of future specialists in musical art.

A comprehensive study of this problem is carried out on the basis of a theoretical analysis of the key concept «readiness» and its derivatives: «professional readiness», «readiness for work», «readiness for pedagogical activity», «readiness for musical performance».

Based on existing definitions, the concept of «readiness of students of the faculties of arts for creative musical performance» is interpreted as a complex psychological and personal formation that includes a set of knowledge and special skills (musical-theoretical, performance, artistic-interpretive), creative-personal qualities (emotionality, empathy, creativity, communicativeness, reflexivity), and the experience of applying them in practical musical performance through the integration of artistic knowledge, which reflects the polyphonic artistic image of the world of musical art. As an essential integrative property of the individual, students' readiness for creative musical performance is based on a stable interest in musical performance, a positive attitude, and an awareness of the need for musical performance to solve a wide range

of professional tasks with the presentation of their own creative achievements in comprehending the value world of musical art.

The analysis of the content and essence of the readiness of students of the faculties of arts for creative musical performance is carried out from the standpoint of integrative, axiological, creative, and praxeological approaches.

The process of forming the studied phenomenon is organized based on a structure consisting of several interrelated components: motivational-value, informational-cognitive, reflexive-evaluative, and creative-productive. Each of these components includes elements that reveal their essential characteristics.

The motivational-value component determines students' interest in musical performance and the formation of a value attitude toward musical-performing activity, characterizing their aspiration for the continuous acquisition of cultural, psychological-pedagogical, and musical-performance knowledge and skills in the field of musical art, reflecting their orientation toward self-realization in the artistic space.

The informational-cognitive component of students' readiness for creative musical performance presupposes the presence of an integral system of knowledge, ideas, and cognitive skills about musical art, the formation of the need to apply acquired artistic knowledge, which ensures conscious, meaningful, and scientifically grounded implementation of musical-performance activity and its pedagogical support.

The reflexive-evaluative component reflects the ability to self-analyze, self-assess, and self-reflect, being a factor of professional growth and awareness of one's results in the field of musical art and a critical attitude toward them.

The creative-productive component determines the need for self-expression through music, reflects the aspiration for stage self-realization, demonstrating individuality in the creative-performance process, and presupposes the ability to generate new musical-performance and pedagogical ideas.

The main principles of forming students' readiness for creative musical performance are defined as follows: the principle of value orientation, the principle of

interdisciplinarity, the principle of dialogical interaction, and the principle of reflexivity.

The principle of value orientation defines the value trajectory of students' musical-performance activity, encouraging their creative self-expression. The principle of interdisciplinarity ensures the active combination of traditional approaches with the latest technological innovations (including digital resources), enabling the deep integration of theoretical knowledge with students' practical skills. The principle of dialogical interaction between student and teacher is an important factor in ensuring the process of forming the studied phenomenon, since effective dialogue enables high achievements in creative musical performance. The principle of reflexivity is a key factor in self-knowledge and self-assessment of professional resources, allowing the consolidation of creative musical-performance capabilities of future music teachers.

Criteria and indicators for these components are developed and qualitatively characterized. The criterion of the motivational-value component is the degree of motivational orientation of students toward acquiring integrated professional readiness for creative musical performance (indicators: presence of professional motivation, stable interest in creative musical activity, level of pedagogical creativity, awareness of its value and significance). The criterion of the informational-cognitive component is the degree of students' mastery of the system of integrated knowledge in music pedagogy, history and theory of music, and methodology of musical education and performance (indicators: ability to conduct independent cognitive activity in music pedagogy and performance, availability of theoretical knowledge, readiness to work with internet sources using modern multimedia tools). The criterion of the reflexive-evaluative component is the degree of ability to regulate the process of reflexive assessment of musical-performance activity (indicators: ability to self-analyze, readiness for critical evaluation and correction of one's results, ability to reflect and self-improve). The criterion of the creative-productive component is the degree of ability for creative interpretation of a musical work in performance (indicators: ability

to reproduce artistic means holistically, readiness for creative use of performance skills, and a sense of measure in creating one's own interpretive version).

The substantiated and implemented pedagogical conditions are: activation of students' ability for creative dialogical interaction in the process of value comprehension of musical performance; mastery of an integrated system of artistic knowledge through the use of multimedia learning tools; creation of a favourable musical-creative environment for self-development and self-actualization in musical-performance creativity.

The defined pedagogical conditions and stages of forming the studied phenomenon were integrated into an organizational-methodical model representing a complete technological cycle.

The experimental work was carried out in stages during the ascertaining, formative, and control phases of the experiment. The validity of the results of the ascertaining stage was ensured by the method of pedagogical diagnostics, which included a set of empirical research methods (pedagogical observation, questionnaires, testing, expert evaluation, creative tasks, etc.). The results of the diagnostics showed a predominance of a low level of readiness among students of the faculties of arts for creative musical performance compared to medium and high levels.

The step-by-step methodology of forming the studied phenomenon consists of three stages: motivational-stimulating, analytical-evaluative, and creative-modulating.

The first stage (motivational-stimulating) determines the trajectory of forming the motivational-value component of students' readiness for creative musical performance. The methods introduced include heuristic conversations, group discussions, problem-search methods, methods of empathy development, methods of realizing personal meaning, etc.

The second stage (analytical-evaluative) is the most comprehensive, aimed at forming the informational-cognitive and reflexive-evaluative components of readiness. The leading methods include analytical and interactive techniques; methods of analogy

and contrast; methods of self-regulation, self-analysis, self-reflection; information management, modeling, and modern multimedia teaching methods.

The third and final stage (creative-procedural) is aimed at forming the creative-productive component of the studied phenomenon and was implemented through projective methods, forecasting, role-playing, and creative techniques such as heuristics, inversion, synectics, case methods, and Torrance creativity tests.

To confirm the statistical significance of changes in the levels of formation of integrated readiness of CG and EG students for creative musical and performing activities after conducting a formative experiment, the Pearson criterion (χ^2 criterion) was applied, which allowed us to assess that the differences between the two samples are not random, but are systemic in nature. The analysis and comparison of statistical results of the formative and control stages of the experiment confirmed that the developed methodology for forming students' readiness for creative musical performance in integrated learning proved effective and can be implemented in the educational process of higher art education institutions.

Keywords: readiness, students of the faculties of arts, creative musical performance, integrated learning, methodology, model, experimental work.

ОСНОВНІ ПОЛОЖЕННЯ ДИСЕРТАЦІЇ ВІДОБРАЖЕНО У ТАКИХ ПУБЛІКАЦІЯХ АВТОРА

Статті у наукових фахових виданнях

1. Лі Хунмей (2023). Музично-виконавська діяльність як складова фахової підготовки студентів факультетів мистецтв. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*. Вип. 30. С. 117- 124. <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series14.2023.30.15>

2. Лі Хунмей (2025). Педагогічні умови формування готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності. *Академічні візії*. Вип. 40. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15038611>

3. Лі Хунмей (2025). Готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до творчої музично-виконавської діяльності в умовах інтегрованого навчання: теоретико-методичний аспект проблеми. *Педагогічна Академія: наукові записки*, (16). <https://doi.org/10.5281/zenodo.16875934>

Матеріали науково-практичних конференцій

4. Лі Хунмей (2024). Принципи формування готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності. *Неперервна педагогічна освіта XXI століття: зб. матеріалів XXI Міжнародних педагогічно-мистецьких читань пам'яті проф. О. П. Рудницької* / [наук. ред.: Г. І. Сотська, М. П. Вовк]. Вип. 7 (19). Київ: Талком, 2024. С. 183 – 187.

5. Лі Хунмей (2025). Сутнісна характеристика готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності: інтегративний аспект. *The 17th International Scientific and Practical Conference «Trends in the Development of Science in the Digital Transformation»* (April 29 – May 02, 2025). Milan, Italy. International Science Group. P. 180 – 182.

ЗМІСТ

АНОТАЦІЇ	2
ЗМІСТ	14
ВСТУП	16
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ ДО ТВОРЧОЇ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ	25
1.1. Готовність студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності як психолого-педагогічна проблема	25
1.2. Зміст та структура готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності в умовах інтегрованого навчання	41
1.3. Специфіка музично-виконавської діяльності в змісті інтегрованої фахової підготовки студентів факультетів мистецтв: міждисциплінарний вимір	57
Висновки до першого розділу	69
Список використаних джерел до першого розділу	71
РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ ДО ТВОРЧОЇ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ	84
2.1. Наукові підходи до формування готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності	84
2.2. Принципи та педагогічні умови формування готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності в умовах інтегрованого навчання	102

2.3. Організаційно-методична модель формування готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності в умовах інтегрованого навчання	122
Висновки до другого розділу	132
Список використаних джерел до другого розділу	135
РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ ДО ТВОРЧОЇ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ	146
3.1. Педагогічна діагностика рівнів сформованості готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності в умовах інтегрованого навчання	146
3.2. Методика формування готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності в умовах інтегрованого навчання (формувальний експеримент)	176
3.3. Динаміка формування готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності в умовах інтегрованого навчання (контрольний етап)	198
Висновки до третього розділу	218
Список використаних джерел до третього розділу	221
ВИСНОВКИ	223
ДОДАТКИ	227

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасний глобалізований технологічний світ з його стрімкими інноваціями, які впливають на всі сфери суспільного життя, потребує підготовки висококваліфікованих працівників у сфері музичного мистецтва, здатних до вільного самовизначення в нових соціально-економічних умовах. Сьогодні вища мистецька освіта як важлива ланка загальної системи вищої освіти функціонує в контексті глобалізаційних викликів, повсюдної цифровізації, зростання ролі креативних індустрій та переосмислення ролі культури у загальному розвитку особистості.

Застосування сучасних комп'ютерних технологій, мережевих платформ, цифрових музичних засобів тощо зумовлює нові форми буття музично-виконавського мистецтва та фахової підготовки студентів факультетів мистецтв, змінюючи характер творчого процесу в культурному просторі. Від майбутнього фахівця у сфері музичного мистецтва вимагається не лише володіння виконавськими навичками, а й здатності до створення власного творчого продукту, що виявляється в його готовності адаптуватися до нових форматів творчої музичної діяльності – онлайн-концертів, мультимедійних проєктів, інтерактивних форм мистецької освіти тощо. Крім того, повномасштабна війна в Україні та пов'язані з нею соціально-економічні, психолого-емоційні наслідки актуалізують потребу в духовному потенціалі мистецтва, що підвищує значення творчої самореалізації як чинника стійкості особистості.

Зазначені трансформації вимагають переорієнтації всієї системи вищої освіти з традиційного академічного формату на інтегрований, креативно-інноваційний підхід, який забезпечуватиме формування в майбутніх фахівців готовності до творчої праці як процесу безперервного професійного й особистісного саморозвитку. За цих умов музично-виконавська діяльність набуває не лише художньо-естетичного, а й соціально-виховного змісту, а тому підготовка студентів має бути спрямована на цілеспрямоване формування

готовності студентів факультетів мистецтв до інноваційної діяльності з метою ефективної реалізації творчого виконавського потенціалу у сучасному культурно-освітньому просторі.

Проблемі готовності вчителя до професійної (педагогічної) діяльності присвячена значна кількість наукових праць, в яких висвітлюються різні сторони цього складного багатогранного феномена: дослідження філософських, культурологічних, теоретико-методологічних аспектів професійної підготовки вчителів у закладах вищої освіти (В. Андрущенко, О. Джура, Н. Богданова [1]; І. Бех [5]; С. Гончаренко [11; 12]; І. Зязюн, І. Кравченко, І. Кривонос [72]; З. Курлянд, Р. Хмелюк, А. Семенова [71]; Л. Хоружа [97] та ін.); виокремлення проблеми щодо психо- та фізіологічної готовності до педагогічної діяльності (Г. Балл та П. Перепелиця [3]; Т. Дуткевич, В. Терещенко [20]; О. Кокун [35]; Г. Костюк [38]; А. Ліненко [42]; В. Моляко [54; 55]; В. Семиченко [65]; О. Хрущ-Ріпська [96] та ін.); педагогічний аспект готовності вчителя до професійної діяльності (О. Івлєва [25]; Л. Костюченко [39]; С. Мартиненко [47]; О. Матвієнко [50]; Н. Мойсеюк [53]; Н. Овчаренко [58]; О. Отич [65]; В. Староста, О. Довгей [87]; Ю. Шаповал [99] та ін.

Важливою складовою професійної педагогічної діяльності виступає професійна діяльність вчителя музичного мистецтва, яка поєднує музично-педагогічну, музично-виконавську, музично-пізнавальну та інші види музичної діяльності й за своєю природою має творчий інтегративний характер. З урахуванням специфіки творчого мистецько-освітнього середовища у працях вчених з педагогіки мистецтва: О. Андрейко [1]; Н. Ашихміна, О. Новська [2]; М. Білецька, Т. Підварко [6]; Б. Брилін [7]; С. Горбенко [13]; І. Глазунова [14]; А. Зайцева [22]; Н. Згурська [23]; А. Козир, В. Федоришин [34]; Г. Кондратенко, О. Плахотнюк [37]; В. Лабунець [41], Ж. Карташова [31], Н. Мозгальова [52]; О. Олексюк [59]; І. Ростовська [82]; Т. Стратан-Артишкова [88]; М. Ткач [91]; О. Щолокова [101] та ін. підкреслюється значущість саме художньо-творчого

компонента музично-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва на засадах міждисциплінарної інтеграції.

Психолого-педагогічний аналіз проблеми готовності вчителя музичного мистецтва до музично-виконавської діяльності засвідчив, що цей процес є творчим як за своєю природою, так і за характером здійснення цього виду діяльності. За цих умов актуалізується проблема інтегрованої міждисциплінарної музично-виконавської підготовки студентів-музикантів, що пов'язано із творчою природою музично-виконавської діяльності, яка потребує розвинених не тільки музично-виконавських, але й інших фахових знань, умінь та компетентностей, а саме: диригентсько-хорових, вокальних, педагогічних, музично-теоретичних, музично-виконавських тощо.

Разом з тим, сучасні підходи до окресленої проблеми не усувають принципових *суперечностей*, що склалися між:

- зростаючими вимогами суспільства до творчої, креативної особистості вчителя музичного мистецтва та недостатнім рівнем сформованості готовності студентів-музикантів до творчої музично-виконавської діяльності у процесі їхньої фахової підготовки;

- потребою оновлення змісту вищої мистецької освіти відповідно до сучасних інноваційних підходів, мультимедійних технологій, інтеграційних процесів та традиційними формами та методами викладання, які переважно орієнтовані на відтворення, а не на творчу інтерпретацію музичних творів;

- потребою у формуванні в студентів факультетів мистецтв інтегрованої системи музично-теоретичних, психолого-педагогічних, музично-виконавських знань та фрагментарністю засвоєння цих компонентів у змісті сучасних програм;

- необхідністю розвитку у студентів факультетів мистецтв індивідуального творчого стилю музично-виконавської діяльності та відсутністю цілеспрямованої методичної системи, що забезпечує поетапне формування цієї готовності у процесі музичного навчання у закладах вищої мистецької освіти.

Актуальність поставленої проблеми, необхідність розв'язання окреслених суперечностей, потреба в уточненні змісту та структури інтегрованої готовності вчителя музичного мистецтва до музично-виконавської діяльності, розробленні педагогічних умов та створенні методики її цілеспрямованого формування зумовили вибір теми дисертаційного дослідження *«Формування готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності в умовах інтегрованого навчання»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Робота виконана відповідно до плану наукових досліджень кафедри теорії музики та естрадного мистецтва факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова й складає частину наукового напрямку «Вдосконалення музично-естетичного навчання учнівської молоді у різних ланках мистецької освіти». Тему дисертації затверджено Вченою Радою УДУ імені Михайла Драгоманова (протокол № 3 від 24 жовтня 2024 р.).

Мета дослідження – розробити, теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити методику формування готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності в умовах інтегрованого навчання.

Об'єкт дослідження – процес фахового навчання студентів факультетів мистецтв у закладах вищої мистецької освіти України.

Предмет дослідження – методика формування готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності в умовах інтегрованого навчання.

Відповідно до мети було визначено такі *завдання дослідження*:

1. Виявити сучасний стан розробки проблеми формування готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності в умовах інтегрованого навчання у змісті вищої мистецької освіти.

2. Визначити наукові підходи, структурні компоненти та основні принципові положення формування готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності в умовах інтегрованого навчання.

3. Розробити організаційно-методичну модель та методику формування готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності в умовах інтегрованого навчання.

4. Схарактеризувати критерії, показники та рівні сформованості готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності в умовах інтегрованого навчання.

5. Експериментально перевірити ефективність методики формування готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності в умовах інтегрованого навчання на основі створеної організаційно-методичної моделі.

Методологічну та теоретичну основу дослідження становлять: концептуальні положення з проблеми творчості в німецькій класичній філософії (І. Кант, Й.-Г. Фіхте, Ф. В. Шеллінг, Ф. В. Г. Гегель, Л. Фейєрбах та ін.); філософії екзистенціалізму та постмодернізму (Ж.-П. Сартр, Ж. Дельоз, Ф. Гваттарі, К. Роджерс, Е. Фромм, В. Франкл та ін.); в українській національній філософській традиції (Г. Сковорода, Д. Чижевський, П. Юркевич та ін.); у психології (А. Адлер, Д. Гілфорд, П. Торренс, А. Маслоу, З. Фрейд, К.-Г. Юнг, Дж. Келлі, В. Моляко, Л. Міщиха, С. Науменко, В. Роменець, С. Максименко, М. Сова, С. Деніжна, І. Петухова, Т. Титаренко та ін.); концепції психологічної та фізіологічної готовності до педагогічної діяльності (І. Бех, Г. Балл, П. Перепелиця, Т. Дуткевич, В. Терещенко, Г. Костюк, А. Ліненко, В. Моляко, В. Семиченко, О. Хрущ-Ріпська та ін.); педагогічні концепції готовності вчителя до професійної діяльності (С. Гончаренко, І. Гаврик, І. Зязюн, О. Івлєва, Л. Костюченко, С. Мартиненко, О. Матвієнко, Н. Мойсеюк, Н. Ничкало, Н. Овчаренко, В. Орлов, О. Отич, С. Сисоєва, В. Староста, О. Довгей,

Ю. Шаповал та ін.); теоретико-методологічні та методичні засади мистецької освіти (Б. Брилін, С. Горбенко, І. Глазунова, А. Козир, В. Лабунець, Л. Масол, О. Олексюк, В. Орлов, Г. Падалка, Л. Паньків, О. Ростовський, О. Рудницька, С. Сисоєва, М. Ткач, В. Тушева, В. Черкасов, О. Щолокова та ін.); провідні теорії музично-виконавської підготовки студентів-музикантів (О. Андрейко, Н. Ашихміна, О. Новська, М. Білецька, Т. Підварко, В. Воеводін, Л. Гусейнова, М. Давидов, А. Зайцева, Н. Згурська, В. Лабунець, Ж. Карташова, Л. Мартинюк, Н. Мозгальова, Т. Стратан-Артишкова, В. Федоришин, Д. Юник та ін.).

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань і досягнення мети відповідно до логіки дослідження на різних етапах був використаний комплекс взаємно доповнених дослідницьких методів:

- *теоретичних*: аналіз філософської та психолого-педагогічної літератури з метою встановлення стану розробленості досліджуваної проблеми; синтез, порівняння, конкретизація, узагальнення відомостей із наукових джерел для визначення сутності базових понять дослідження, з'ясування змісту, структури, критеріїв і показників сформованості готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності;

- *моделювання* для створення організаційно-методичної моделі формування означеного педагогічного феномена в закладах вищої освіти;

- *емпіричних*: анкетування, бесіда, тестування, спостереження, методи експертної оцінки; педагогічний експеримент – для виявлення особливостей організації процесу фахового навчання студентів, діагностування рівня сформованості готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності в умовах інтегрованого навчання, перевірки ефективності запропонованої методики;

- *статистичних*: методи математичної обробки й аналізу одержаних даних для порівняння їх із вихідними положеннями, уточнення висновків.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що *вперше*:

- *здійснено* цілісний науковий аналіз проблеми формування готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності на засадах визначених наукових підходів (інтегративного, аксіологічного, креативного та праксеологічного) та принципів (ціннісної спрямованості музично-виконавської підготовки; міждисциплінарності; діалогічної взаємодії та рефлексивності);

- *виокремлено та уточнено* поняття «готовність студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності» як складне особистісне утворення, що включає комплекс знань та спеціальних умінь (музично-теоретичних, музично-виконавських, художньо-інтерпретаційних), творчо-особистісних якостей (емоційність, емпатійність, креативність, комунікативність, рефлексивність) та досвіду їх використання в практичній музично-виконавській діяльності через інтеграцію мистецьких знань, яка відображає поліфонічний художній образ світу музичного мистецтва;

- *визначено* компонентну структуру, критерії та показники сформованості даного особистісного утворення, а також надано характеристику високому, середньому та низькому рівням його сформованості;

- *запропоновано* авторську поетапну методику формування готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності в умовах інтегрованого навчання;

- *удосконалено* наукові уявлення щодо сутності поняття «готовності студентів до творчої музично-виконавської діяльності» у змісті музично-виконавської підготовки студентів факультетів мистецтв;

- *подальшого розвитку* набули форми, методи і засоби формування готовності студентів до творчої музично-виконавської діяльності в умовах інтегрованого навчання.

Практичне значення результатів дослідження полягає в тому, що розроблені матеріали можуть бути використаними для оновлення робочих навчальних програм та спецкурсів із фахових дисциплін, зокрема: «Основний музичний інструмент» (фортепіано), «Концертмейстерський клас», «Аналіз музичних творів», «Теорія та методика музичного навчання», «Теорія музичної освіти», «Педагогіка мистецтва», «Психологія музичної діяльності», «Вокальний ансамбль», «Мультимедійний практикум», а також можуть бути використані на заняттях із педагогічної (виробничої) практики та при укладанні навчально-методичних посібників і методичних рекомендацій для студентів факультетів мистецтв університетів з метою удосконалення їх музично-виконавської підготовки як методологічного базису всього процесу музичного навчання в системі мистецької освіти всіх рівнів.

Апробація результатів дослідження проводилась на науково-методичних та науково-практичних конференціях, педагогічних нарадах різних рівнів: XXI Міжнародні педагогічно-мистецькі читання пам'яті професора О. П. Рудницької: «Неперервна педагогічна освіта XXI століття» (м. Київ, 30 листопада 2023 р.); VIII Міжнародні науково-практичні читання пам'яті академіка Анатолія Авдієвського: «Сучасна мистецька освіта» (м. Київ, 22-23 березня 2024 р.); VII міжнародна науково-практична конференція «Мистецький освітній простір у контексті реалізації сучасної парадигми освіти» (м. Кропивницький, Україна, 24 квітня 2025 р.); 15th International Scientific and Practical Conference «Scientific and Research: Integration of Science and Practice for Effective Development» (April, 15 – 18, 2025), Florence, Italy; VII, XII Міжнародних науково-практичних читаннях пам'яті академіка Анатолія Авдієвського (м. Київ, Україна, 2024, 2025); на засіданнях кафедри теорії музики та естрадного, щорічних звітних науково-практичних конференціях професорсько-викладацького складу, аспірантів і докторантів Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (Київ, 2023-2025 рр.).

Упровадження результатів дисертаційного дослідження здійснено в освітній процес: Рівненського державного гуманітарного університету (Довідка № 01-12/55 від 17.06. 2025 р.); Волинського національного університету імені Лесі Українки (Довідка №03-24/03/2025 від 10.07.2025р.); Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (Довідка № 3/2 від 24.05. 2025 р.).

Публікації. Результати представленої дисертаційної роботи висвітлено в 5 одноосібних наукових публікаціях – 3 статті опубліковано у фахових наукових виданнях України з педагогіки категорії «Б», 2 – праці апробаційного характеру.

Структура дисертаційної роботи складається зі вступу, трьох розділів з висновками до кожного з них, списку використаних джерел до кожного розділу включно з джерелами іноземними мовами, загальних висновків та додатків. Загальний обсяг представленої дисертації складає 240 сторінок, з яких 187 сторінок – основного тексту. Робота містить 25 таблиць та 7 рисунків.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ ДО ТВОРЧОЇ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ

1.1. Готовність студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності як психолого-педагогічна проблема

Досліджуючи проблему готовності студентів факультетів до творчої музично-виконавської діяльності, розпочнемо розгляд основного поняття – «готовність» та похідних від до нього понять «професійна готовність» та «готовність до праці», тобто готовність до відповідного виду професійної діяльності в контексті окресленої проблеми, а саме: «готовність до педагогічної діяльності», «готовність до музично-педагогічної діяльності», «готовність до музично-виконавської діяльності» та ін.

Інтерес до вивчення поняття «готовності до професійної діяльності» як до об'єкту наукового дослідження з'явився наприкінці XIX століття й був означений введенням категорії «готовність» до наукового обігу у зв'язку з появою *професіографії як науки про професії* (С. Геллерштейн, І. Четверіков, І. Шпільрейн та ін.), що мала забезпечувати постановку практичних завдань, вирішення яких сприятиме оптимізації й підвищенню ефективності професійної праці. За визначенням М. Прищака та О. Лесько, «основним результатом професіографії як методу є складання професіограми. ... У процесі розробки професіограми на основі описово-технологічних характеристик професії за певною схемою виділяються професійно важливі якості для даної професії» [75].

Дослідники З. Курлянд та ін. [71] підтверджують, що в історичному ракурсі проблема готовності стала об'єктом дослідження не так вже й давно та охоплює декілька періодів:

Перший період (кінець XIX – початок XX ст.) – пов’язаний з вивченням психічних процесів людини, розумінням *готовності як настанови* (К. Марбе, О. Кюльпе, Д. Узнадзе та ін.). Зокрема, грузинський учений-психолог Д. Узнадзе в своїй праці «Експериментальні основи психології установки» (1949 р.) розглядав поняття «готовність суб’єкта до дії» в якості певної установки до діяльності, спрямованої на задоволення потреби [102]. У дослідженні «Історія психології XX століття» В. Роменець та І. Маноха зазначають, що за Узнадзе, установка (настанова) – це готовність індивіда до певної активності. Учений розглядає установку суб’єкта – не як окремий зміст свідомості, а як певний цілісний стан суб’єкта; як момент його динамічної визначеності; і, нарешті, – як його цілісну спрямованість на певну активність [80, с. 321].

Другий період зумовлений інтенсивними дослідженнями американських психологів щодо проблеми механізмів регуляції та саморегуляції поведінки людини щодо соціальної настанови в контексті її структурування та способів вимірювання (У. Томас та Ф. Знанецькі, Г. Оллпорт, Д. Кац, М. Сміт та ін.).

Третій період – це дослідження проблеми готовності в контексті *психологічної теорії діяльності* (О. Леонтьєв). У цей період проблему готовності вивчають на різних рівнях: фізіологічному, психологічному, соціальному (М. Дьяченко, Л. Кандибович, М. Лєвітов та ін.) [71, с. 226 – 227].

Починаючи з 70-х рр. XX ст. – в 10-20 рр. XXI століття, в переважній більшості наукових праць психолого-педагогічного спрямування категорія «готовність» набуває особливого розвитку саме в контексті педагогічної діяльності в різних її аспектах: психологічні чинники такої готовності (Г. Костюк [38], В. Моляко [54]; В. Семиченко [85]; О. Хрущ-Ріпська [96]); професійний розвиток вчителя на засадах гуманістичного та особистісно-орієнтованого підходів (Г. Балл, П. Перепелиця [3]; І. Бех [5], І. Зязюн [72], Н. Мойсеюк [53], С. Сисоєва [86], Ю. Шаповал [99] та ін.); в контексті формування педагогічної майстерності (І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривонос [72]) та ін.

Аналіз праць з проблеми готовності особистості до професійної (педагогічної) діяльності засвідчує, що наразі в науковому дискурсі не має єдиного визначення даного поняття. У більшості праць поняття «готовність» розглядається як властивість, інтегративна здібність, сутнісна ознака будь-якої особистості, яка пов'язана з певним психологічними станами людини, що характеризуються такими її проявами як: психологічне внутрішнє налаштування, впевненість в своїх силах, цілеспрямованість дій для досягнення певної мети (в особистому житті, навчанні, професійній діяльності тощо); міра зрілості особистості, сформованості й сталості нервових процесів; складна структура, що включає інтеграцію мотивації, цінностей, знань, умінь, рефлексії, самоаналіз та самооцінку результатів своєї праці, здатність до подолання труднощів; як компетентність – сформованість професійних, глобальних, комунікативних навичок, потреба та прагнення в професійному самовдосконаленні та ін.

Більшість з дослідників вважають, що категорія «готовності до професійної діяльності» є змінною характеристикою особистості, оскільки вона залежить конкретно від віку, досвіду, індивідуальних властивостей та здібностей кожної людини, тому й розглядається цей феномен як складне багатоступеневе утворення, що реалізуються в певному виді діяльності.

У психологічному словнику-довіднику поняття «готовність до праці» розглядається «як потреба в праці, що конкретизується в здатності до певної професійної діяльності як результат професійного навчання і виховання; є підсумком не тільки професійного розвитку, але й соціальної зрілості особистості» [74, с. 43].

У працях відомого українського вченого-психолога В. Моляко, *психологічна готовність* розглядається в її основних проявах: 1) ситуативний прояв; 2) більш чи менш стійкий стан; 3) психологічна готовність як стабільний стан в досить різних ситуаціях, що мають широкий спектр дії. Якщо *ситуативний* прояв психологічної готовності виявляється в динаміці й визначає внутрішню

налаштованість особистості на певні активні дії й поведінку, то психологічна готовність до діяльності в її *стабільному* стані, за визначенням вченого, є стійкою системою як важливих професійних якостей особистості (спрямованість, організованість, уважність, тощо), так і досвіду, знань, навичок, умінь, необхідних для успішного здійснення професійної діяльності [54, с. 8 – 9]. Важливо, що всі види прояву психологічної готовності, на переконання вченого, між собою є взаємопов'язаними, оскільки кожен з них сприяє успішному й ефективному виконанню професійної діяльності.

На думку А. Ліненко, готовність – це «цілісна інтегрована якість особистості, що характеризує її емоційно-когнітивну та вольову вибірккову прогнозуючу мобілізаційність у момент включення в діяльність певної спрямованості. Готовність виникає внаслідок досвіду людини, який ґрунтується на формуванні позитивного ставлення до діяльності, усвідомленні мотивів та потреб у неї, об'єктивації її предмета і способів взаємодії з ним. Емоційні, вольові та інтелектуальні характеристики поведінки особистості є конкретним вираженням готовності на рівні явища» [71, с. 227].

На підставі аналізу робіт з цього питання можна виділити основні напрями, за якими розглядається проблема готовності:

1) на *особистісному* рівні дослідники розглядають готовність як багатопланову структуру якостей, властивостей і психологічних станів особистості (впевненість, цілеспрямованість, міра зрілості, сталість нервових процесів, самооцінка, самоаналіз, саморегуляція тощо), сукупність яких сприяє здійсненню професійної діяльності з певним успіхом (К. Дурай-Новакова, М. Дьяченко, Л. Кандилович, В. Моляко, та ін.);

2) на *функціональному* рівні – готовність пов'язують із феноменом «установки», що означає готовність індивіда до активності у певному напрямі (Д. Узнадзе); як стан психологічної готовності до певного виду діяльності, як

готовність до певних форм реагування на зовнішні та внутрішні впливи щодо сприйняття певної інформації (Г. Оллпорт, А. Прангішвілі);

3) на *діяльнісному* рівні – це трактування готовності до професійної діяльності не лише як психологічного стану чи внутрішньої налаштованості, а як інтегрованого вияву сформованих компетентностей, що дає змогу особистості успішно діяти в реальних професійних умовах, тобто готовність як прояв компетентності «в дії».

У такому розумінні готовність не є статичним станом, оскільки вона постійно розвивається разом із набуттям компетентностей та професійного досвіду, про свідчать праці зарубіжних дослідників: L. Bartlett [104]; P. Hager, A. Gonczi, & L. Oliver [111]; M. Mulder, T. Weigel & K. Collins [113]) та ін.

Також готовність має *часовий вимір* й може проявлятися в двох формах:

1) *довготривала* (або тривала), яка формується заздалегідь й зумовлює типову поведінку завдяки психічним утворенням особистісного рівня;

2) *короткочасна* (або ситуативна, тимчасова), що характеризується нестійким станом й зумовлена перебігом психічних станів в певних ситуаціях.

Отже, феномен готовності розглядається вченими у двох ракурсах: як певний психічний стан, – тимчасова, або ситуативна готовність, і як характеристика особистості, що формується заздалегідь, визначаючи стан довготривалої готовності. З цих позицій, *тимчасова готовність* – це створення певних умов для успішних дій в кожній окремій ситуації; а *довготривала готовність* – це комплекс набутих установок, знань, навичок, умінь, певного досвіду, які визначають тривалий стан готовності до діяльності і саме цей вид готовності представляє найбільший інтерес в педагогічному плані, оскільки стійкість, яка характерна для тривалої готовності, надає можливості досягати стабільно високих результатів у педагогічній діяльності. Важливо, що обидві готовності є взаємозалежними та співіснують між собою в єдності.

Проблемі готовності вчителя до професійної (педагогічної) діяльності присвячено багато наукових праць, в яких висвітлюються різні сторони цього складного багатогранного феномена. У психолого-педагогічному дискурсі зазначене поняття є дуже містким, тому досліджується в різних напрямках, серед яких можна виокремити такі:

по-перше – дослідження філософських, культурологічних, теоретико-методологічних, практико-орієнтованих аспектів професійної підготовки вчителів у закладах вищої освіти (В. Андрущенко, О. Джура, Н. Богданова [1]; І. Бех [5]; С. Гончаренко [11; 12]; І. Зязюн, І. Кравченко, І. Кривонос [72]; З. Курлянд, Р. Хмелюк, А. Семенова [71]; Л. Хоружа [97] та ін.);

по-друге – праці, в яких розглядають загальні питання щодо психо- та фізіологічної готовності до педагогічної діяльності (Г. Балл та П. Перепелиця [3]; Т. Дуткевич, В. Терещенко [20]; О. Кокун [35]; Г. Костюк [38]; А. Ліненко [42]; В. Моляко [54; 55]; В. Семиченко [65]; О. Хрущ-Ріпська [96] та ін.);

по-третє – праці, в яких поняття «готовність» досліджується в контексті професійної підготовки майбутнього вчителя, при цьому «готовність» та «підготовка» розглядаються як складнопідрядні поняття, де підготовка виступає як результат процесу формування готовності вчителя до професійної діяльності (О. Івлєва [25]; Л. Костюченко [39]; С. Мартиненко [47]; О. Матвієнко [50]; Н. Мойсеюк [53]; Н. Овчаренко [58]; О. Отич [65]; В. Староста, О. Довгей [87]; Ю. Шаповал [99] та ін.

Між тим, як запевняє А. Ліненко, різноманітність підходів та напрямів до розуміння сутності, структурних складових, функціональних особливостей цього складного педагогічного феномена зовсім не виключають один одного, навпроти, вони лише поглиблюють уявлення про його складність та багатогранність [42]. Наведемо деякі визначення поняття готовності особистості до професійної (педагогічної) діяльності у працях українських вчених педагогів та психологів.

С. Сисоєва визначає поняття «готовність до педагогічної діяльності» як цілісну систему пов'язаних між собою компонентів, які між собою упорядковані; як неперервний і керований процес набуття особистістю суб'єктивного досвіду педагогічної діяльності [86, с. 251].

Л. Костюченко в своєму дослідженні розглядає готовність майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності як інтегровану якість особистості, що визначається стійкими моральними цінностями, позитивною мотивацією, набутими компетенціями творчого розв'язання професійних завдань, спрямованістю на саморозвиток тощо [39, с. 6].

У монографічному дослідженні Т. Дуткевич та В. Терещенко проблема «готовності» розглядається в контексті психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями, механізмами якої виступають взаєморозуміння, координація та узгодження. Дослідники визначають «психологічну готовність до діяльності» як таке стійке утворення особистості, яке відповідає «вимогам, змісту та умовам діяльності та дозволяють суб'єкту більш або менш успішно здійснювати діяльність» [20, с. 91].

О. Хрущ-Ріпська розглядає поняття «готовності» в єдності таких її складових: цільовий чинник як орієнтація на професійну діяльність; операційно-процесуальний чинник як оперування відповідними засобами і, власне, оцінка результатів цієї цільової діяльності [96].

О. Матвієнко досліджує «готовність до педагогічної діяльності» з двох позицій: 1) як інтегроване особистісне утворення, що забезпечує необхідні внутрішні умови для успішного здійснення педагогічної діяльності; 2) як активно-дієвий стан особистості, який не тільки спонукає до діяльності, але й спрямований на виконання цієї діяльності [50, с. 239].

О. Івлєва розглядає «готовність учителя початкових класів до професійної діяльності» як багатокомпонентний витвір, що включає не тільки психолого-

педагогічну, предметну підготовку вчителя, а й сформованість в нього певних особистісних якостей [25].

Н. Мойсеюк визначає «готовність до діяльності» як складне утворення в структурі особистості й розкриває дуалістичність в його потрактуванні: з одного боку, – це навченість, підготовленість до виконання певного виду завдань, а з іншого, – це наявність знань, вмінь, навичок та компетентностей, які є необхідними для виконання цих завдань [53].

В. Староста та О. Довгей поняття «готовність майбутніх вчителів до педагогічної діяльності» визначають: як інтегральне особистісне утворення; як багатоаспектний результат професійної підготовки студентів, що «передбачає наявність відповідних компонентів (мотиваційного, когнітивного, процесуального, рефлексивного) і забезпечує особливий психологічний стан усвідомлення педагогічного завдання щодо формування у школярів відповідних знань, умінь, навичок та компетенцій» [87, с. 69].

Дослідники Г. Балл та П. Перепелиця в своїх працях вказують на такий визначальний параметр готовності як – «комплексна здібність», яка включає такі прояви готовності: позитивне ставлення до праці, певний рівень оволодіння знаннями, вміннями та навичками, самостійність у розв'язанні професійних завдань, моральні риси особистості, розвиток педагогічних здібностей, наявність професійно-педагогічної спрямованості особистості тощо [3].

Підсумовуючи наведені дефініції поняття «готовності вчителя до педагогічної діяльності» можна виокремити ключові об'єднуючі риси цього складного багатогранного поняття: цілісність та інтегративна складова зазначеного особистісного утворення; сукупність знань, умінь, навичок, особистісних якостей; психологічна установка на здійснення певного виду діяльності; позитивна мотивація та потреба в педагогічній діяльності; результат професійної підготовки вчителя у закладах вищої освіти; здатність педагога до ефективного проєктування та звершення педагогічної діяльності та ін.

Важливо, що готовність в даному контексті нерозривно пов'язана із діяльністю людини. Розглянемо сутність цього поняття у різних джерелах.

У філософському словнику поняття «діяльність» тлумачиться як «форма активності, що характеризує здатність людини чи пов'язаних з нею систем бути причиною змін у бутті. Ці зміни можуть стосуватися речового та енергетичного статусу об'єктів або їх енергетичного потенціалу. ... Для людської діяльності характерний вибір можливостей та відповідно – прийняття рішень. Діяльність здійснює перманентну трансформацію суб'єктивного в об'єктивне та навпаки» [94, с. 163]. Діяльність, яка орієнтована на результат, – характеризується цілепокладанням та цілереалізацією.

Поняття «діяльність» є одним із ключових у філософії, соціології, психології та історії. Тлумачення цього поняття вирізняється складністю та неоднозначністю, оскільки включає численні рівні інтерпретації: від індивідуального людського вчинку до глобальних суспільних трансформацій. Неоднозначність цього поняття означає його нечіткість, багатозначність, змінюваність в залежності від контексту, епохи, наукової школи або методології.

В історичному контексті вчення про діяльність як актуалізація можливого було закладено ще за античних часів Арістотелем. Характерно, що історично це поняття не має сталого значення, оскільки воно охоплює різні види активності: фізичної, розумової, соціальної, культурної тощо. У різних історичних епохах одне й те саме явище розуміється по-іншому – контекстуалізація діяльності, тому й тлумачення поняття «діяльності» залежить від конкретної історичної парадигми: марксистська, структуралістська, постмодерністська тощо.

З-поміж основних підходів до розуміння діяльності в історичному контексті дослідники виділяють:

- *системний підхід* в німецькій класичній філософії (Фіхте, Гегель), за яким діяльність розглядали як єдність теорії і практики [94, с. 164];

- *марксистський підхід* (Маркс, Енгельс), згідно якого діяльність розглядалася як практична перетворювальна активність, через яку людина змінює природу й саму себе в умовах класової боротьби [46];

- *культурно-історичний підхід* (Виготський, Леонтьєв), згідно якого діяльність розуміється як структурна основа розвитку особистості та суспільства, як форма людської діяльності в культурному розвитку [74, с. 225 – 264];

- *постструктуралістський та постмодерністський підходи* (Фуко) ставили під сумнів ідею єдиного суб'єкта діяльності, оскільки історія трактується як мережа дискурсів, а діяльність – як результат складних взаємодій, різних контекстів тощо. Зокрема, Мішель Фуко вважав, що діяльність індивідів формується дискурсивно через структури влади [107];

- *антропологічний підхід* (М. де Серто) історична діяльність інтерпретується як повсякденна практика: побут, звички, ритуали [105].

Особливе місце у різних видах діяльності посідає саме професійна діяльність, яка історично виникла і розвивається на основі трудової діяльності людини. Визначальна роль праці у суспільній діяльності зумовлена тим, що праця є не просто способом здобуття засобів для існування людини як такої, а ключовим чинником розвитку суспільства, культури й самої людини.

З-поміж різних видів діяльності особливе місце займає *педагогічна діяльність*, яка, на думку І. Зязюна, Л. Крамущенко, І. Кривоноса та ін., виступає об'єктом дослідження: *дидактики, методики та теорії виховання*. Аналіз психологічної сутності педагогічної діяльності скерував авторів до визначення *професійно-педагогічної діяльності* як – діяльності, головною метою якої є – розвиток особистості дитини [72, с. 14 – 17].

Наведені вище визначення науковців щодо сутності педагогічної діяльності та готовності до неї дають підстави стверджувати, що підготовка майбутнього вчителя до управління цілісним педагогічним процесом є важливим завданням його фахової готовності. З цих позицій дуже часто педагогічну

діяльність порівнюють власне з *педагогічною майстерністю*, оскільки майстерність завжди розкривається в діяльності. Тому більшість дослідників наукової школи академіка І. Зязюна розглядають майстерність учителя як «найвищий рівень педагогічної діяльності», як «вияв творчої активності вчителя» тощо. Тому «педагогічна майстерність» – є таким комплексом властивостей особистості, який «забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі» [так само, с. 25]

У зв'язку з цим, серед основних професійних якостей сучасного вчителя, який готовий до педагогічної роботи в системі шкільної та позашкільної освіти, виокремлюють такі: патріотизм, активна громадянська та світоглядна позиція; любов до дітей різного віку; духовна культура, здатність до неформального лідерства; високий професіоналізм, комунікабельність, толерантність, здатність до діалогічної взаємодії, професійна компетентність тощо.

Важливою складовою професійної педагогічної діяльності виступає професійна діяльність вчителя музичного мистецтва, яка поєднує музично-педагогічну, музично-виконавську, музично-пізнавальну та інші види музичної діяльності й за своєю природою має творчий характер. Музична діяльність як невід'ємна складова музичної культури особистості проявляється в трьох основних її формах: сприйняття (слухання) музики; створення (творчість) музики; виконання (виконавство) музики. Всі зазначені прояви музичної діяльності між собою тісно взаємодіють та мають зворотний зв'язок.

Розкриваючи сутність музичної діяльності школярів молодшого та підліткового віку, С. Горбенко виокремлює такі її види: музично-пізнавальна, музично-творча та музично-виконавська. На думку науковця, для ефективної *музично-пізнавальної діяльності* учнів, в першу чергу, в них має бути розвинений пізнавальний інтерес щодо музичного мистецтва. Такий інтерес до музично-пізнавальної діяльності в учнів може проявлятися по-різному: як зацікавленість (короткочасний інтерес до музики); допитливість (бажання більше дізнатися про

певний музичний твір: історію написання, його автора, характерні стилістичні особливості тощо); пізнавальний інтерес (прагнення більш глибоко пізнати музичний твір, розв'язати ті внутрішні протиріччя, які виникли під впливом музики) [13, с.82 – 83].

З-поміж основних завдань *музично-творчої діяльності* дослідник виокремлює наступні: «пробудження інтересу до музичного мистецтва і творчої діяльності; збагачення музично-творчого та пізнавального досвіду дітей; розширення музичного світогляду, проникнення в процес творчості та зміст музичних творів; формування здатності до продуктивного мислення, фантазії, музично-слухових уявлень; розвиток емоційної сфери учнів» [так само, с. 96]. Погоджуємося з думкою вченого, що така постановка завдань вимагає від вчителя музичного мистецтва особливо ретельного ставлення до уроків музичного мистецтва й ставить перед ним відповідні вимоги. Це: розвиток в учнів культури мислення, допитливості, творчого інтересу, емоційної чутливості, прагнення до творчих досягнень; шанобливе ставлення до національних музичних традицій, їх збагачення та примноження; забезпечення умов для саморозвитку та творчої самореалізації учнів тощо [так само, с. 97 – 98].

І, нарешті, *музично-виконавська діяльність* як особливий вид творчої музичної діяльності, на переконання вченого, полягає в «художньому осягненні та відтворенні продукту творчості композитора». Для успішного перебігу виконавської діяльності мають бути створені певні умови, які б не тільки сприяли розвитку пізнавального інтересу учнів, а й виявляли в них бажання проявити свої творчі здібності, сприяли прагненню до самореалізації тощо [так само, с. 107].

Сутність музичного виконавства (інструментального, вокального, ансамблевого, хорового, оркестрового тощо) зумовлена особливостями музично-виконавської діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва, яка наповнена художньо-творчим характером й спрямована на активне залучення учнів до сприйняття світу музичного мистецтва. Саме під час музично-

виконавської діяльності, на думку О. Олексюк, особливо яскраво проявляються музично-творчі здібності вчителя музичного мистецтва, його «здатність до переживання музичних образів, розуміння логіки музичної думки, здатність до побудови художньої моделі цілого тощо» [59, с. 189].

З цих позицій, на думку Н. Ашихміною та О. Новської, потрібно завжди творчо підходити до художньо-освітнього процесу, розробляючи методики та технології музичного навчання в сучасному стилі. Тому навчання інструментальному виконавству майбутніх учителів музичного мистецтва, на переконання дослідниць, має враховувати такі чинники: фундаментальні знання з музичної теорії, історії музики та музично-виконавської практики; розвиток власне виконавської майстерності, що зумовлює формування виконавської техніки, виразності виконання, розширення способів інтерпретації, використання коучингових технологій тощо; робота з різними стилями та жанрами; відвідування майстер-класів, виступів відомих виконавців тощо; робота в ансамблі, оркестрі; інтеграція технологій (відео-уроки, онлайн-ресурси, аудіо-та відеозаписи власного виконання, інтерактивні додатки для навчання теорії музики тощо); домінанта творчості (орієнтація на розвиток креативних навичок, уміння розвивати власний музичний стиль тощо) [2, с. 175].

А. Зайцева запевняє, що специфіка художньо-творчої роботи вчителя музики уможлиблює розгляд інструментально-виконавської творчості як важливої умови його професійного та особистісного духовного саморозвитку. У зв'язку з цим авторка визначає комплекс завдань, розв'язання яких сприятиме активному залученню студентів до інструментально-виконавської творчості. Це: «створення індивідуальної інтерпретаторської концепції твору, коригування та адекватна оцінка власної виконавської діяльності, формування системних професійних знань, необхідних для успішної художньо-педагогічної презентації твору, раціональне використання технічних прийомів у процесі роботи над твором і в процесі його виконання» [22, с. 94 – 95].

Розглядаючи готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до концертно-виконавської діяльності, яка є важливою складовою музично-виконавської діяльності, М. Білецька та Т. Підварко зазначають, що цей вид діяльності не обмежується лише проведенням уроку музичного мистецтва, а й виявляється і в позакласній роботі вчителя. Саме тому для успішного здійснення музично-виконавської діяльності вчитель музичного мистецтва повинен володіти комплексом спеціальних компетентностей: здатність до інтерпретації музичного твору, вміти транспонувати, підбирати акомпанемент, читати з листа, демонструвати музично-виконавські навички, поєднувати інструментально-виконавські, інтерпретаційні навички з артистичними вміннями та ін. [6, с. 47].

І. Ростовська, досліджуючи формування мотивації музичної діяльності у процесі інструментально-виконавської підготовки запевняє, що музично-виконавська діяльність за своє суттю є «полімотивованою», тому для виявлення мотивації музичної діяльності та розуміння її смислу важливого значення набуває «визначення методів педагогічного впливу викладача» [82, с. 74 – 75].

З аналізу праць дослідників у сфері музично-виконавського мистецтва можна стверджувати, що музично-виконавська діяльність є різновидом творчої діяльності виконавця та педагога-музиканта, в якій органічно поєднується виконавська (технічна) майстерність музиканта та художньо-творча інтерпретаційна процесуальність, спрямована на донесення виконавцем авторського задуму слухачеві/глядачеві.

Характеризуючи сутність та зміст музично-виконавської діяльності, слід виокремити такі її основні функції як:

- *культурно-естетична* (спрямованість на розвиток обізнаності виконавця у різних стилях, жанрах, національних особливостях музично-виконавської культури, оскільки музично-виконавська діяльність в культурно-історичному контексті відображає традиції певної епохи, національні особливості, стилістичні напрямки тощо);

- *творчо-інтерпретаційна* (зумовлює не просто відтворення нотного тексту, а потребує втілення власного розуміння твору, його стилю, жанру, емоційно-образного змісту, що вимагає високого рівня музичного мислення, художньої уяви, емоційності, виразності тощо);

- *художньо-комунікативна* (визначає готовність виконавця передати емоційний зміст твору, створити творчу атмосферу, оскільки музичне виконавство – це комунікація виконавця з аудиторією через музику);

- *технічно-виконавська* (передбачає оволодіння виконавською технікою: інструментальною, вокальною, диригентською та ін. на високому рівні, що включає розвиток моторики, координації, дихання, артикуляції тощо);

- *аналітико-рефлексивна* (виявляє здатність музиканта до аналізу музичного твору відповідно до історико-культурного контексту, що є вкрай необхідним для поглибленої інтерпретації);

- *артистично-виконавська* (інтегрує музично-виконавський, художньо-образний, діалогічно-комунікативний, сценічно-концертний та інші аспекти творчої музично-виконавської діяльності вчителя музичного мистецтва);

- *музично-просвітницька* (передбачає набуття основних практичних навичок, необхідних для майбутньої роботи вчителя музичного мистецтва як музиканта-просвітителя, що передбачає органічний синтез виконавських та педагогічних знань та вмінь, які інтегруються в цілісний творчий комплекс).

Варто наголосити, що в педагогічній сфері творча музично-виконавська діяльність, окрім згаданих вище функцій, має ще й потужне *розвивальне* та *навчально-виховне* значення, оскільки вона спрямована на формування музичних здібностей учнів та сприяє всебічному художньому розвитку особистості.

Узагальнені характерні ознаки та функції музично-виконавської діяльності вчителя музичного мистецтва зображено в таблиці 1.1.1.

Таблиця 1.1.1.

Музично-виконавська діяльність вчителя музичного мистецтва	
<i>Характерні ознаки</i>	<i>Ключові функції</i>
Стильова та жанрова обґрунтованість в контексті культурно-історичної традиції	Культурно-естетична
Художньо-творча природа, емоційна образність та виразність	Творчо-інтерпретаційна
Комунікативно-діалогічний характер	Художньо-комунікативна
Технічна майстерність	Технічно-виконавська
Аналітичність та рефлексія	Аналітико-рефлексивна
Педагогічний артистизм та виконавська майстерність	Артистично-виконавська
Синтез виконавських та педагогічних знань та вмінь	Музично-просвітницька
Розвиток музичних здібностей учнів	Навчально-виховна

Джерело, розроблене автором

З цих позицій зазначимо, що музично-виконавська діяльність виступає необхідним компонентом фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, адже вона розвиває музичні здібності студентів як майбутніх учителів музичного мистецтва (музичний слух, пам'ять, увагу тощо); інтерпретаційні та імпровізаційні навички; артистизм і виразність виконання; уміння комунікувати та взаємодіяти з аудиторією; здатність до самоаналізу та рефлексії тощо.

На підставі проаналізованих праць з проблеми готовності вчителя до педагогічної діяльності та вчителя музичного мистецтва до музичної діяльності й музично-виконавської діяльності, зокрема, ми формулюємо власну дефініцію досліджуваного феномена.

У контексті нашого дослідження ми розглядаємо поняття «*готовність студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності*» як складне психолого-особистісне утворення, що включає в себе комплекс знань

та спеціальних умінь (музично-теоретичних, музично-виконавських, художньо-інтерпретаційних), творчо-особистісних якостей (емоційність, емпатійність, креативність, артистизм, комунікативність, рефлексивність) та досвіду їх використання в музично-виконавській діяльності через інтеграцію мистецьких знань, яка відображає поліфонічний художній образ світу музичного мистецтва.

Як сутнісна інтегративна властивість особистості готовність студентів до творчої музично-виконавської діяльності ґрунтується на стійкому інтересі до музичного виконавства, позитивному ставленні та усвідомлені потреби у музично-виконавській діяльності для розв'язання широкого кола професійних (музично-педагогічних, музично-виконавських, музично-просвітницьких тощо) завдань з репрезентацією власних творчих здобутків в осягненні ціннісного світу музичного мистецтва.

1.2. Зміст та структура готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності в умовах інтегрованого навчання

Здійснений у попередньому параграфі психолого-педагогічний аналіз проблеми готовності особистості до професійної діяльності, в цілому, та готовність вчителя музичного мистецтва до музично-виконавської діяльності, зокрема, засвідчив, що цей процес є *творчим* як за своєю природою, так і за характером здійснення цього виду діяльності. Міра творчості виявляється через урізноманітнення різних форм діяльності, тому методологічною парадигмою сучасної діяльності людини має стати *творча діяльність*, в якій закладена життєстверджуюча енергія, що зорієнтована на сталий розвиток. Суспільство та кожна особистість відіграють важливу роль у творчій діяльності, визначаючи напрями розвитку культури, науки та технологій. Завдяки здатності мислити, створювати нове й удосконалювати навколишній світ, людина не просто пристосовується до умов існування, а й змінює їх. Саме через творчу працю вона

розвиває матеріальне та духовне середовище, що сприяє поступу цивілізації та розширенню можливостей людства.

Творчість завжди була однією з визначальних характеристик людського буття, а її розвиток відіграє ключову роль у формуванні особистості, суспільного прогресу та культури. Творча сутність людини, що пізнає й перетворює світ та створює в процесі творчої діяльності іншу природу, носить різноаспектний та багатофункціональний характер. У зв'язку з цим творчий розвиток стає не лише бажаною якістю, а й необхідною умовою успішної самореалізації людини в соціокультурному середовищі.

Розглянемо сутність творчої діяльності в контексті дослідження феномену «творчості», який завжди був в центрі уваги суспільної думки на всіх етапах цивілізаційного розвитку людства, у філософському та психолого-педагогічному дискурсі. Упродовж історичного розвитку філософи, психологи та педагоги намагалися зрозуміти природу творчого процесу, визначити його складові та чинники, що впливають на становлення творчої особистості. Від античних концепцій до сучасних досліджень творчість розглядають як складне явище, що охоплює інтелектуальну, емоційну та діяльнісну сфери людини. Численні наукові дослідження підтверджують, що творчість не є вродженою характеристикою, притаманною лише окремим особистостям, а формується й розвивається протягом життя під впливом зовнішніх та внутрішніх факторів. Тобто творчі задатки властиві кожній людині, однак для їх своєчасного виявлення та повноцінної реалізації потрібно уважне вивчення індивідуальних особливостей особистості, що визначають специфіку її творчого становлення і розвитку. Для цього необхідно постійний педагогічний супровід, оскільки розвиток творчого потенціалу кожної особистості є важливою умовою не тільки культурного поступу суспільства, а й розвитку самої особистості шляхом віднаходження прихованих в надрах її внутрішнього «Я» неповторних та унікальних рис, які відкривають їй шлях до творчості.

Як зазначено в довідкових джерелах, «творчість – продуктивна діяльність за мірками свободи та оновлення, коли зовнішня детермінація людської активності змінюється внутрішньою самовизначеністю. Елементи творчості притаманні людській діяльності взагалі, але як окремий різновид діяльності творчість характеризується продукуванням нових результатів. ... З психологічного боку творчість пов'язана з самореалізацією індивідуальності, чинниками уяви, інтуїції, ейдетичності (ідейно-образного відчуття прихованих закономірностей), з евристичним мисленням» [94, с. 630].

Античні мислителі розглядали творчість як поєднання божественного натхнення та людської майстерності. Арістотель трактував творчість як інтелектуальний акт, що поєднує уяву та художній вимисел, а також наголошував на значенні естетичного судження. Розуміння творчості як інноваційного процесу було закладено Платоном, який започаткував мистецтво діалогу з яскравим художнім зображенням індивідуальності співбесідників. Творчий процес філософ визначав як перетворення «небуття» (матерії як принципу становлення) в «буття» (світ ідей), де «буття» є вічним, незмінним, недоступним чуттєвому сприйняттю, яке відкривається тільки розумову пізнанню. Реальність буття ідеї існує поза простором і часом, вона віддзеркалюється у смислі.

Справжній прорив у сфері наукових досліджень з проблеми творчості був здійснений представниками німецької класичної філософії: І. Кант, Й.-Г. Фіхте, Ф. В. Шеллінг, Ф. В. Г. Гегель, Л. Фейєрбах та ін. Так, Кант у своїх працях розглядав творчість як універсальну здатність людини, що виникає в результаті взаємодії свідомого та несвідомого, та є поєднанням продуктивної уяви з рефлексивною діяльністю. Філософ розкриває творчість через «продуктивну уяву та трансцендентальну аперцепцію, які є з'єднувальними ланками між чуттєвим і раціональним ступенями пізнання» [95, с. 318]. Аналізуючи такі прояви особистості як чуттєве споглядання, здібності, судження та розум, Кант

характеризує творчість як здатність людини до спонтанного творення нових ідей, що не можуть бути зведені до механічного наслідування [29].

Найбільш вагомий внесок у розробку проблем творчості було здійснено Гегелем, який розкриває культурно-історичні основи творчої рефлексії, процеси творення нового знання через діяльність «Абсолютної ідеї, яка є вічною творчістю, вічною життєвістю». Творення за Гегелем – це діяльність Абсолютної ідеї, від якої залежить вся творча діяльність людини [95, с. 318].

У XX столітті філософи-екзистенціалісти, зокрема Жан-Поль Сартр, визначав свободу творчості невід'ємною частиною людської екзистенції, що виявлялося в можливості людини створювати себе та світ навколо через вільний вибір і відповідальність за цей вибір [115]. У межах філософії постмодернізму Жіль Дельоз та Фелікс Гваттарі описували творчий процес як множинний, неконтрольований потік ідей, що виходить за межі традиційного мислення [106]. Інші філософи того ж періоду (К. Роджерс, Е. Фромм, В. Франкл та ін.), які розглядали творчість як фундаментальну духовну основу людського існування, трактували екзистенцію як основу свободи особистості, а творчий акт – як природний процес, що відображає ціннісну сутність життя. Творчість, на їхню думку, є не лише способом самовираження, а й необхідністю, зумовленою «життєвим поривом», що спонукає людину до постійного розвитку та самовдосконалення. Згідно з Роджерсом, спонуканням до творчості є прагнення людини реалізувати себе, проявити свої можливості, що визначається вченим як потяг до самоактуалізації [93, с. 269].

Плідні ідеї щодо досліджень питань творчості віднаходимо у філософсько-літературній спадщині Г. Сковороди та І. Франка. Так, Сковорода наголошував на важливості свободи як умови для реалізації людських можливостей, вважаючи, що істинне щастя досягається через пізнання себе та розкриття власного покликання. І. Франко, досліджуючи взаємозв'язок свідомого і несвідомого у творчому акті, наголошував, що на творчість впливають умови

життя, соціальне середовище та особиста чутливість митця, яка визначає його здатність сприймати й переосмислювати дійсність [95, с. 320 – 321].

У психологічному словнику *творчість* трактується як «свідома цілеспрямована діяльність людини, яка ставить завдання пізнання і перетворення дійсності, створення нових оригінальних предметів, творів, яких раніше не було. Процес творчості включає інтелектуальну діяльність стосовно усвідомлення життя, створення нових теоретичних узагальнень, висунення ідей і активне втілення їх у життя. Високий рівень розвитку творчого мислення фахівця – важлива психологічна передумова найбільш раціонального і ефективного виконання ним професійних обов’язків» [74, с. 185].

До характерних рис творчої особистості належать нестандартне мислення, ініціативність, наполегливість, а також високий рівень самоорганізації та працездатності. Саме ці риси забезпечують здатність особистості до інновацій, пошуку нових рішень та ефективної реалізації творчих задумів.

У психологічних дослідженнях на особливу увагу заслуговують праці зарубіжних та українських вчених, в яких досліджується проблема психології творчості (А. Адлер, Д. Гілфорд, П. Торренс, А. Маслоу, З. Фрейд, К.- Г. Юнг, Дж. Келлі, В. Моляко, Л. Міщиха, С. Науменко, В. Роменець, С. Максименко, М. Сова, С. Деніжна, І. Петухова та ін.).

Колектив українських вчених М. Сова, С. Деніжна та І. Петухова [79], досліджуючи історію виникнення та еволюцію проблеми психології творчості, виокремили такі етапи її становлення у працях зарубіжних дослідників:

- наукове обґрунтування феномену творчості у працях англійського вченого Ф. Гальтона (1822-1911), який вперше припустив можливість *вимірювання* або *тестування творчих здібностей* людини, та дослідження виникнення *стану інсайту* у працях італійського психолога Ч. Ломброзо (1835-1909);

- *психоаналітична теорія творчості* у дослідженнях З. Фрейда (1856-1939) та К. -Г. Юнга (1875-1961);

- *когнітивна теорія творчості* Дж. Келлі (1905-1967);
- *компенсаційна теорія творчості* у працях А. Адлера (1870-1937), Е. Фромма (1890-1980) та ін.;
- *феномен творчості* у працях представників *гуманістичної психології* К. Роджерса (1902-1987), А. Маслоу (1908-1970), Р. Мей (1909-1994);
- *асоціативна теорія творчості* С. Медника (1928-2015);
- *концепції креативності* Дж. Гілфорда (1897-1987) та Е. Торренса (1915-2003) та інші концепції [79, с. 10 – 20].

У вітчизняній психологічній науці в контексті *парадигми психології вчинку* (вчинок як спосіб особистісного існування в світі) виокремлюється концепція українського дослідника психології творчості В. Роменця (1926-1998), де творчість розглядається ключовим чинником формування особистості, оскільки саме в процесі творення людина розкриває свою унікальність і реалізує індивідуальний потенціал [81, с. 122].

Також важливими у дослідженнях психології творчості постають ще такі концепції українських вчених: *генетико-психологічна теорія творчої особистості* С. Максименка (1941-2025), в якій йдеться про творчу унікальність особистості; *діяльнісна концепція творчості* В. Моляко (1937), згідно якої творчість інтерпретується як діяльність; *концепція психологічного механізму творчості* В. Клименка (1935- 2022) [79, с. 23 – 27] та ін.

Не зважаючи на різні підходи до вивчення проблеми психології творчості, переважна більшість дослідників схиляються до думки, що природа творчості може розкриватися завдяки реалізації таких основних чинників: творчість як цілісне утворення проявляється на всіх рівнях психічної активності людини; творчість є ціллю розвитку особистості, що зумовлено її бажанням до самоактуалізації, самореалізації, самоздійснення тощо; творчість є основою розвитку творчих здібностей особистості, тому творча людина здатна до емпатії,

вона є відкритою світові, постійно орієнтована на перетворюючу діяльність, що для неї є природнім та утворює сенс її буття тощо.

У педагогічних дослідженнях (І. Зязюн, А. Козир, О. Комаровська, Г. Падалка, О. Олексюк, О. Отич, Л. Паньків, С. Сисоєва, М. Ткач, В. Федоришин, Л. Хоружа, О. Щолокова та ін.) творчість розглядається як основа професійної діяльності вчителя. Як зазначає Л. Хоружа саме творчість є обов'язковий компонентом педагогічної діяльності, який забезпечує креативно-інноваційний характер педагогічного процесу [97, с. 47].

У сфері педагогіки мистецтва проблему творчості, розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів-музикантів та специфіки музично-виконавської діяльності досліджували: М. Білецька, Т. Підварко [6]; В. Воєводін [8]; І. Глазунова [14]; Л. Гусейнова [18]; М. Давидов [19]; А. Зайцева [22]; Н. Згурська [23]; С. Горбенко [13]; А. Козир, В. Федоришин [34]; Г. Кондратенко, О. Плохотнюк [37]; В. Лабунець [27]; Ж. Карташова [31]; Л. Мартинюк [48]; Н. Мозгальова [52]; Г. Падалка [67; 68]; О. Олексюк [59]; О. Олексюк, М. Ткач [60]; О. Отич [65]; Т. Стратан-Артишкова [88]; О. Щолокова [101] та ін.

Г. Падалка визначає творчість як діяльність, що спрямована на створення якісно нового, що вирізняється оригінальністю та неповторністю. Творчість розглядається як найвищий рівень активності людини, що вимагає значного напруження як фізичних, так і духовних сил [68, с. 18].

Науковиця О. Щолокова визначає творчість як здатність до художньо-творчої діяльності, спрямованої на спілкування через систему художніх образів. Вона проявляється як у процесі творчого сприйняття мистецьких творів, так і під час їхнього виконання або створення власних художніх композицій [100, с. 19].

На думку А. Козир та В. Федоришина, саме музика з усіх видів мистецтва найбільше сприяє формуванню творчих здібностей особистості. Саме в музичній творчості, як запевняють дослідники, яскраво проявляється «синтез емоційної

чутливості з мисленням, абстрактного з конкретним, логіки та інтуїції, творчої уяви, активності, здатності швидко реагувати та приймати рішення» [34, с. 21].

На думку О. Олексюк, творчий характер музично-виконавської діяльності вчителя проявляється: у своєрідних виконавських інтерпретаціях музичних творів, в здатності пробудити своїм творчим показом бажання у дітей здійснювати спроби створення власних інтерпретацій тощо [59, с. 190].

Розглядаючи питання творчості і креативності в контексті художньої обдарованості особистості, дослідниця О. Комаровська запевняє, що саме мистецька діяльність, в якій виявляються творчі здібності мистця, апріорі є діяльністю творчою, оскільки вона «детермінується спрямованістю особистості на художній пошук, на художнє пізнання-інтерпретацію дійсності, що співпадає з інтерпретацією цієї дійсності як процесом і фактом народження твору мистецтва. У такому розумінні креативність є не тільки першопричиною творчої діяльності, а й важливою ознакою обдарованості; вона не лише «примушує» особистість художньо пізнавати світ та інтерпретувати його, а й детермінує вибір способів пізнання (засобів художнього самовираження, спрямованість на звук, колір, форму тощо, тобто на самовираження в певному виді мистецької творчості» [36, с. 46].

Здійснений філософський та психолого-педагогічний аналіз феномену творчості дає підстави стверджувати, що вчені різних історичних епох та світоглядних позицій намагалися розкрити сутність творчого процесу як першопричини зміни явищ навколишнього світу, зрозуміти творчість не тільки як свідому цілеспрямовану діяльність людини, а й як мову уяви, фантазії, що дозволяє людині виходити за межі буденного, створюючи нове через поєднання ідеї, емоції та дії. Адже творчість – це завжди процес постійного пошуку, відкриття чогось нового та можливість для самовираження, що змінює реальність і залишає слід у культурі, науці чи мистецтві. Творчість є важливою передумовою та засобом для самореалізації особистості, адже тільки та людина, яка пізнала

радість творчості, поглиблює свій життєвий та професійний досвід, досягаючи певного рівня свободи творчості. Успішна творча діяльність потребує розвиненої уяви, фантазії, зорової пам'яті, а також таких особистісних рис, як працелюбність, жага до знань, інтуїція, емоційність та внутрішня свобода. Важливу роль відіграють також й сильні вольові якості, які забезпечують наполегливість і цілеспрямованість у творчому пошуку.

Студіювання праць дослідників з проблеми творчості та творчої діяльності засвідчило, що більшість з них наголошують на різноаспектному характері творчого процесу. Людський вимір творчості (співвідношення творчості і свободи, природи і сутності творчої людської діяльності тощо) уможлиблює виявлення внутрішнього смислового зв'язку фундаментальних класичних позицій із сучасними поглядами на проблему виявлення та формування готовності особистості до творчої художньої діяльності у різних її видах, зокрема – до музично-виконавської діяльності.

На думку В. Воеводіна, саме музично-виконавська діяльність має великі можливості для розкриття творчого потенціалу особистості, що проявляється: у прагненні реалізувати себе в різних видах музичної діяльності; в усвідомленні значущості музично-естетичного виховання; у готовності розв'язувати суперечності в професійній діяльності. На рівні ж фахової підготовки музиканта-виконавця його творчий потенціал виявляється в інтерпретації та музично-виконавському спілкуванні з музичним досвідом людства [8, с. 7 – 8].

З урахуванням творчої природи мистецької діяльності в цілому й, музично-виконавської діяльності, зокрема, у попередньому параграфі ми визначили, що *готовність студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності* є складним психолого-особистісним утворенням, що включає в себе комплекс знань та спеціальних умінь (музично-теоретичних, музично-виконавських, художньо-інтерпретаційних), творчо-особистісних якостей (емоційність, емпатійність, креативність, артистизм, комунікативність,

рефлексивність) та досвіду їх використання в практичній музично-виконавській діяльності через інтеграцію мистецьких знань, яка відображає поліфонічний художній образ світу музичного мистецтва. Як сутнісна інтегративна властивість особистості готовність студентів до творчої музично-виконавської діяльності ґрунтується на стійкому інтересі до музичного виконавства, позитивному ставленні та усвідомленні потреби у музично-виконавській діяльності для розв'язання широкого кола професійних (музично-педагогічних, музично-виконавських, музично-просвітницьких тощо) завдань з репрезентацією власних творчих здобутків в осягненні ціннісного світу музичного мистецтва.

Для більш глибокого розуміння сутності поняття *«готовність студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності»* необхідним є з'ясування його структурної побудови, яка складається з низки взаємопов'язаних компонентів. Нами визначено, що сутнісний зміст досліджуваного феномена розкривають: *мотиваційно-ціннісний, інформаційно-пізнавальний, рефлексивно-оцінювальний та творчо-продуктивний* компоненти.

Розглянемо більш детально зміст та характеристику кожного компонента в структурі готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності.

Мотиваційно-ціннісний компонент визначає стійкий інтерес студентів до музичного виконавства й сформованість ціннісного ставлення до музично-виконавської діяльності, характеризує їх прагнення до постійного набуття культурологічних, психолого-педагогічних, музично-виконавських знань та вмінь у сфері музичного виконавства, відображає спрямованість на створення умов для самореалізації учнів у мистецькому просторі та визначає прагнення до впровадження професійних мистецьких цінностей в учнівське середовище. Сутність мотиваційно-ціннісного компоненту готовності студентів до музично-виконавської діяльності полягає у внутрішніх спонуках, ціннісних орієнтаціях і

професійних установках, які визначають ставлення майбутнього вчителя музичного мистецтва до музично-виконавської діяльності.

Мотиваційна складова зазначеного компонента передбачає наявність стійкого інтересу до музично-виконавської діяльності, прагнення до самовираження через музику, усвідомлення значущості виконавської майстерності для педагогічної роботи з учнями, орієнтацію на власні творчі досягнення, здобутки та самовдосконалення. *Ціннісний аспект* виявляє розуміння вчителем музичного мистецтва як важливого засобу естетичного й духовного розвитку учнів, сформованість художньо-естетичних ідеалів та світоглядних орієнтацій, ціннісне ставлення до традицій музичної культури та новаторських тенденцій, усвідомлення власної творчої індивідуальності та соціальної місії вчителя-музиканта як носія культури.

Отже, мотиваційно-ціннісний компонент досліджуваного феномена передбачає, що музично-виконавська діяльність вчителя музичного мистецтва має бути в ціннісному відношенні вмотивованою, оскільки це впливатиме не тільки на поточні результати, а й на подальші вимоги, які висуватиме перед собою сама особистість, скеровуючи ці вимоги до «еталонного зразка» і закріплюючи позитивними емоціями. Мотиваційно-ціннісний компонент виступає рушійною силою, що стимулює майбутнього вчителя музичного мистецтва не лише до професійного зростання й вдосконалення у виконавській сфері, а й до прищеплення учням любові до музики; забезпечує позитивне емоційно-вольове налаштування на творчу музично-виконавську діяльність; сприяє інтеграції особистісних і професійних цінностей. Він визначає внутрішню готовність учителя музичного мистецтва діяти у виконавській сфері з натхненням, творчою активністю і ціннісним ставленням до музики як до важливого соціокультурного феномена.

Інформаційно-пізнавальний компонент готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності передбачає наявність у

студентів цілісної системи інтегративних знань, уявлень і пізнавальних умінь про музичне мистецтво, сформованість потреби в реалізації набутих мистецьких знань, які забезпечують свідоме, змістовне й науково обґрунтоване здійснення музично-виконавської діяльності та її педагогічний супровід.

З-поміж основних характеристик зазначеного компонента слід виокремити: сформовану систему *теоретичних знань* з історії та теорії музики; обізнаність в музичних стилях, жанрах, формах і музично-виконавських традиціях; методичні знання щодо організації виконавської діяльності та навчання учнів; розуміння психолого-педагогічних засад музичного розвитку учнів. Важливою складовою є наявність *пізнавальних умінь та навичок*, що включає: уміння студентами аналізувати музичний твір (стиль, жанр, форма, художній образ); здатність орієнтуватися в різних музичних джерелах та інтерпретаціях; готовність використовувати сучасні інформаційні ресурси (нотні редактори, електронні видання, аудіо-, відеоматеріали, цифрові технології, інтерактивні форми музичного виконавства і стильового аранжування тощо); уміння співвідносити теоретичні знання з музично-виконавською практикою.

Роль інформаційно-пізнавального компоненту в структурі досліджуваного феномена визначається тим, що він забезпечує науково-теоретичну базу для музично-виконавської діяльності, стимулює пізнавальну активність студентів, що виявляється в прагненні студентів до розширення музичного тезаурусу та професійного світогляду, стимулює інтерес до обґрунтування нових науково-методичних підходів до музично-виконавської творчості, формує здатність до самоосвіти та дослідницького пошуку у сфері музики. Цей компонент дозволяє вчителю музичного мистецтва творчо підходити до інтерпретації музичних творів, сприяє розвитку в учнів глибшого розуміння музики, закладає підґрунтя для інтеграції теоретичних знань і практичних виконавських умінь в творчій музично-виконавській діяльності.

Рефлексивно-оцінювальний компонент готовності студентів як майбутніх учителів музичного мистецтва до музично-виконавської діяльності відображає здатність педагога до самоаналізу, самооцінки, саморефлексії, є чинником професійного зростання особистості й усвідомлення результатів власної діяльності у сфері музичного мистецтва та критичного ставлення до неї. Сутність зазначеного компонента полягає в умінні вчителя оцінювати якість музичного виконання (власного та учнівського), визначати сильні й слабкі його сторони, прогнозувати подальші шляхи вдосконалення.

З-поміж суттєвих характеристик рефлексивно-оцінювального компоненту слід виокремити такі: усвідомлення вчителем музичного мистецтва власних професійних дій та їх результатів у музично-виконавській діяльності; здатність до адекватної самооцінки рівня власної музично-виконавської майстерності; уміння порівнювати досягнуті результати з поставленими цілями; готовність здійснювати аналіз педагогічних і виконавських труднощів та знаходити шляхи їх подолання; критичне ставлення до власної музично-виконавської діяльності, відкритість до конструктивної критики та здатність до самокритики; розвиток професійної рефлексії як механізму самовдосконалення.

Функціональне значення рефлексивно-оцінювального компонента підкріплюється такими функціями: *мотиваційна* (формування внутрішньої потреби до саморозвитку, самовдосконалення й професійного зростання), *розвивальна* (спонукання до вдосконалення музично-виконавських та музично-педагогічних навичок), *оцінювальна* (визначення ефективності сформованих музично-виконавських умінь) та *корекційна* (внесення змін у методику роботи над музичним твором, пошук нових підходів чи методичних прийомів).

Таким чином, рефлексивно-оцінювальний компонент є необхідною умовою ефективності підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, оскільки дозволяє йому критично осмислювати власний досвід, підвищувати рівень музично-виконавської культури та професійної компетентності.

Творчо-продуктивний компонент як завершальний в структурі готовності студентів як майбутніх учителів музичного мистецтва до музично-виконавської діяльності спрямований на виявлення індивідуальної манери студента в інтерпретаційному процесі з метою творчого перетворення усталених стереотипів. Творчо-продуктивний компонент готовності вчителя до музично-виконавської діяльності зумовлює його потребу в самовираженні через музику; відображає його прагнення до сценічної самореалізації, що виявляється в готовності педагога не лише якісно відтворювати музичний твір, а й творчо переосмислювати його, демонструючи при цьому власну індивідуальність у виконавському процесі, а також передбачає можливість продукувати нові музично-виконавські та музично-педагогічні ідеї.

Сутність зазначеного компонента ґрунтується на інтеграції музично-виконавських, педагогічних і художньо-творчих умінь, які забезпечують оригінальність, креативність і результативність музично-виконавської діяльності вчителя. Він спрямований на перетворення готових знань та умінь у новий мистецький продукт – індивідуальна інтерпретація музичного твору, творча методика викладання, імпровізаційні та акторські педагогічні прийоми тощо.

З-поміж основних характеристик варто відзначити: креативність у підході до музично-виконавської та педагогічної діяльності; здатність до імпровізації (у співі, грі на інструменті, диригуванні, керуванні творчим колективом, тощо); індивідуальний виконавський стиль та особистісна інтерпретація твору; продукування нових методичних рішень у роботі з учнями; уміння створювати власні музичні мініатюри, аранжування чи варіації; поєднання педагогічної майстерності з художньо-творчим мисленням.

Функціональне забезпечення творчо-продуктивного компонента реалізується завдяки таким функціям: *мотиваційна* (розвиток мотивації учнів до творчості на прикладі вчителя; *розвивальна* (стимулювання творчого потенціалу як вчителя, так і його учнів); *художньо-естетична* (формування художнього

смаку учнів через індивідуальне й натхненне виконання); *інноваційна* (продукування нових підходів у музично-виконавській і педагогічній практиці); *результативна* (досягнення високого рівня музично-виконавської та навчально-методичної діяльності).

Отже, творчо-продуктивний компонент є завершальним та вершинним у чіткій структурі готовності вчителя музичного мистецтва до творчої музично-виконавської діяльності, адже він забезпечує перехід від відтворювальної діяльності до творчої інтерпретації та продукування власних педагогічних і мистецьких результатів у музично-виконавській творчості, визначає рівень практичної готовності до самостійної музично-виконавської діяльності.

Порівняльний аналіз структурних компонентів готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності представлено в таблиці 1.2. 1.

Таблиця 1.2.1.

Порівняльна таблиця компонентів готовності студентів як майбутніх учителів музичного мистецтва до творчої музично-виконавської діяльності

Компонент	Сутність та зміст	Основні характеристики	Функції
<i>Мотиваційно-ціннісний</i>	Відображає ціннісні орієнтири та пізнавальний інтерес вчителя до музично-виконавської діяльності, внутрішню потребу в самореалізації	Професійна спрямованість; стійкий інтерес до музичного мистецтва та усвідомлення його значущості; прагнення до саморозвитку та самовдосконалення	мотиваційна; світоглядна; ціннісно-орієнтаційна
<i>Інформаційно-пізнавальний</i>	Забезпечує оволодіння музично-теоретичними	Знання з теорії та історії музики; виконавські уміння та навички;	освітня; пізнавальна; практично-операційна

	знаннями, уміньми та виконавськими навичками	володіння методикою викладання гри на музичних інструментах; здатність до аналізу музичного твору	
<i>Рефлексивно-оцінювальний</i>	Спрямований на самоаналіз, критичне осмислення результатів власної музично-виконавської діяльності та їх вдосконалення	Здатність до самоконтролю та самооцінки; критичне ставлення до результатів власної музично-виконавської діяльності; готовність до її корекції	мотиваційна; розвивальна; оцінювальна; корекційна
<i>Творчо-продуктивний</i>	Відображає здатність вчителя до творчої інтерпретації музики, продукування нових ідей та методик	Креативність та індивідуальний стиль; здатність до імпровізації; створення нових педагогічних прийомів; інтерпретаційна майстерність	мотиваційна; розвивальна; художньо-естетична; інноваційна; результативна

Таким чином, готовність студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності має чітку, логічно побудовану структурну будову, яка складається з низки взаємозумовлених компонентів (мотиваційно-ціннісного, інформаційно-пізнавального, рефлексивно-оцінювального та творчо-продуктивного компонентів), які мають причинно-наслідковий зв'язок, між собою є тісно взаємопов'язаними, а в комплексі лише підсилюють дію один одного, що цілісно впливає на формування досліджуваного феномена.

1.3. Сутність музично-виконавської діяльності в змісті інтегрованої фахової підготовки студентів факультетів мистецтв: міждисциплінарний вимір

Оприлюднюючи результати дисертаційного дослідження нами було констатовано, що наразі система вищої мистецької освіти в Україні переживає період радикальних зрушень, що передбачає посилення вимог до фахової підготовки студентів факультетів мистецтв. З цих позицій нами було підтверджено, що особливої ваги набуває ідея інтегрованої міждисциплінарної музично-виконавської підготовки студентів-музикантів, що пов'язано вочевидь із творчою природою музично-виконавської діяльності, яка потребує розвинених не тільки музично-виконавських, але й інших фахових знань, умінь та компетентностей, а саме: диригентсько-хорових, вокальних, педагогічних, музично-теоретичних, музично-виконавських тощо [44].

У зв'язку з цим актуалізується проблема формування досліджуваного феномена, що підкреслює значущість інтегративного аспекту музично-виконавської підготовки студентів у закладах вищої мистецької освіти. Зазначене положення підтверджується в працях українських та зарубіжних науковців, в яких розглядаються такі питання як: інтегративність та міждисциплінарність як ознаки нового стилю педагогічного мислення (О. Олексюк, В. Тушева [61]; О. Олексюк, М. Ткач [60] та ін.); доцільність упровадження інтегративної концепції розвитку мистецької освіти на методологічних засадах між-та трансдисциплінарності (А. Козир, В. Федоришин [34]; І. Глазунова [14]; М. Ткач [91] та ін.); концепція інтегративної мистецької освіти (Л. Масол [49], О. Олексюк [59]; О. Рудницька [83] та ін.); введення дистанційної форми навчання із застосуванням сучасних технологій мультимедіа при викладанні музично-теоретичних, інструментальних, вокально-хорових дисциплін у змісті вищої мистецької освіти (С. Кулікова [40]; С. Олійник [62]; Y. Shi [116], Y. Nan [114] та ін.) тощо.

Студіювання праць з окресленої проблеми засвідчує, що професійна діяльність майбутнього вчителя з музичного мистецтва є не тільки творчою за своєю природою, алей й та інтегративною за своїм характером, оскільки вона органічно поєднує в собі різні види художньо-музичної діяльності: гру на музичних інструментах; сольний спів або спів з учнями в ансамблі; диригування; викладання основ з історії та теорії музичного мистецтва; підготовку музичних творів (вокальних, хорових, інструментальних та ін.) учнів до сценічного виконання тощо. Інтегративний характер музично-виконавської діяльності вимагає від фахової підготовки студентів факультетів мистецтв пошуків інтегрованого знання, основними ознаками якого вважають системність, узагальненість, комплексність, синтезування, міждисциплінарність та ін. [44].

У попередніх параграфах нами було з'ясовано, що музично-виконавська діяльність є особливим видом творчої художньої діяльності музиканта-виконавця, яка полягає в інтерпретації та відтворенні музичних творів у вокальній або інструментальній формі та слугує ключовою ланкою в процесі музичної комунікації між автором твору, виконавцем та слухачем/глядачем. Музичне виконавство, що характеризує зміст музично-виконавської діяльності, включає не лише відтворення (виконання) нотного тексту, але його інтерпретацію, що додає музичному твору особливої емоційності, виразності, індивідуального звучання та унікального значення. Охоплюючи значну сферу творчої людської діяльності, музично-виконавське мистецтво створює нову художньо-образну реальність, в якій, як зазначає О. Отич, актуалізується роль особистості митця й знаходить своє втілення та вираження його творча індивідуальність [65, с. 69].

Сучасний науковий доробок з теорії та практики музично-виконавської творчості (М. Давидов [19], Т. Глушук [15], Н. Гребенюк [16], Н. Жайворонок [21], О. Маркова [19], В. Москаленко [56] та ін.) засвідчує, що музично-виконавське мистецтво як важлива складова музичної культури розглядається як

в широкому аспекті виконавсько-відтворюючої практики, такі і у вузькому значенні музично-виконавської діяльності музиканта-виконавця і педагога.

М. Давидов зазначає, що всеосяжне культурологічне взаємопроникнення різновидів семантичної і мистецької сутності музичного виконавства – є надзвичайно актуальною проблемою для наукового осмислення нового напрямку досліджень, що визнано в українському музикознавстві як «Виконавське музикознавство». Саме культурологічна методологія виступає рушійним фактором безперервного розвитку виконавського музичного мистецтва й складає підґрунтя для цього напрямку музикознавчої науки [19, с. 15 – 18].

Досліджуючи музичне виконавство як феномен культури та самостійний вид художньо-творчої діяльності Н. Жайворонок виокремлює такі чинники музичного виконавства: сутнісні ознаки музики як виду мистецтва; особливості як музично-виконавської діяльності, так і різних видів та форм відтворення музичних творів [21, с. 15 – 16].

На думку Т. Глушук, музичне виконавство виступає як «цілісне утворення творчої духовної практики, що забезпечує звукообразну реалізацію музичного твору через музично-творчу діяльність виконавця, його виконавську майстерність та музично-комунікативну взаємодію всіх учасників музично-виконавського процесу» [15, с. 90].

Розглядаючи музичне виконавство як явище музичної культури, сутністю якого є процес творчої діяльності виконавця, музикознавиця О. Лисенко наголошує, що результатом музично-виконавської діяльності має стати не тільки розуміння та звукова актуалізація нотних текстів, а й формування художнього смислу музичного твору, який відображається у «тріаді категорій інтерпретація-розуміння-смыслетворення» [19].

Учені в своїх працях наголошують, що специфіка музичного виконавства (інструментального, вокального, ансамблевого, хорового, оркестрового тощо) зумовлена, в першу чергу, особливостями музично-виконавської діяльності як

музиканта-виконавця, так і майбутнього вчителя музичного мистецтва, яка наповнена художньо-творчим змістом й спрямована на активне залучення учнів до сприйняття світу музичного мистецтва. З урахуванням специфіки творчого мистецько-освітнього середовища у працях вчених з педагогіки мистецтва: О. Андрейко [1]; Н. Ашихміна, О. Новська [2]; М. Білецька, Т. Підварко [6]; Б. Брилін [7]; С. Горбенко [13]; І. Глазунова [14]; А. Зайцева [22]; Н. Згурська [23]; А. Козир, В. Федоришин [34]; Г. Кондратенко, О. Плахотнюк [37]; В. Лабунець [41], Ж. Карташова [31], Н. Мозгальова [52]; О. Олексюк [59]; І. Ростовська [82]; Т. Стратан-Артишкова [88]; О. Щолокова [101] та ін. підкреслюється значущість саме художньо-творчого компонента музично-виконавської (інструментально-виконавської, вокально-виконавської) діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Як зазначає Н. Гребенюк, музично-виконавська діяльність тим і відрізняється від інших видів художньої діяльності, що цей вид діяльності привертає увагу не лише своїм результатом, а власне – самим процесом творчості. Тільки у виконавському мистецтві, зокрема у вокально-сценічному, особливого значення набуває особистість самого виконавця: тембр його голосу, вокальна манера, музикальність, сценічність, акторська виразність, внутрішня наповненість [16, с. 280].

Дослідники Г. Кондратенко та О. Плохотнюк, розглядають музично-виконавську діяльність як «творчий процес, у якому виконавець, поринаючи у художній задум твору, намагається розкрити його слухачеві» [37, с. 116].

Л. Мартинюк вважає, що важливим показником оцінки музично-виконавської діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва є її творчий компонент, що проявляється «у пізнавальних процесах (увага, сприйняття, пам'ять, мислення, уявлення), у потребнісно-мотиваційній та емоційній сферах» [48, с. 150].

Б. Брилін зазначає, що музичне виконавство як процес включає в себе, з однієї сторони, конкретизацію вже існуючих правомірних варіантів інтерпретації, а з іншої – реалізацію творчого потенціалу виконавця [7].

Як запевняє С. Горбенко, для успішного перебігу виконавської діяльності мають бути створені певні умови, які б не тільки сприяли розвитку пізнавального інтересу учнів, а й виявляли в них бажання проявити свої творчі здібності, сприяли прагненню до самореалізації тощо [13, с. 107].

У зв'язку з цим актуалізується методичний аспект музично-виконавської діяльності в змісті фахової підготовки студентів факультетів мистецтв в умовах інтегрованого навчання. Для з'ясування сутності інтегрованого навчання розглянемо потрактування таких понять як «інтеграція», «диференціація», «інтегративність», «міждисциплінарність», які мають важливе значення для усвідомлення взаємовпливів різних методологічних стратегій пізнання з метою творчого засвоєння знань у процесі музично-виконавської підготовки студентів факультетів мистецтв.

У більшості джерел поняття «*інтеграція*» (від лат. *integration* – відновлення, поєднання) розглядають в контексті об'єднання чого-небудь в єдине ціле; як «акт чи процес поєднання двох чи більше частин таким чином, щоб вони функціонували разом» [112, с. 675]. Результатом інтеграції має стати певний ступінь інтегрованості, що видається як стан упорядкованого функціонування окремих частин цілого. Натомість навпаки «*диференціація*» (від лат. *differentia* – відмінність, різниця) – означає процес поділу чогось цілого на окремі частини.

Український педагогічний словник за редакцією С. Гончаренко подає такі визначення диференціації та інтеграції наук, що – це «взаємопов'язані процеси, якими супроводиться розвиток наукового пізнання. Диференціація наук полягає в появі кількох наук, що вивчають детальніше й глибше коло явищ, яке до цього було предметом дослідження однієї науки, а також у появі наук, предметом дослідження яких стають явища, суміжні з фундаментальними науками.

Інтеграція наук полягає у взаємопроникненні методів дослідження з одних наук в ніші, у виробленні спільного для ряду наук підходу до вивчення, теоретичного опису й пояснення явищ» [11, с. 95].

На думку О. Олексюк та В. Тушевої, «на різних етапах історії науки її зміни визначаються складною взаємодією процесів диференціації (виділення відносно автономних галузей) та інтеграції (об'єднання самостійних предметних галузей, виникнення «синтетичних» дисциплін, до яких належить мистецька педагогіка)» [61, с. 13].

Варто наголосити, що інтеграція та інтегративний підхід у змісті мистецької освіти пов'язані із впровадженням моделі міждисциплінарної інтеграції знань, яка конкретизується у змісті *інтегрованого навчання*. Зазвичай інтегроване навчання науковці розглядають як різновид навчання, що ґрунтується на комплексному (міждисциплінарному) підході, сутність якого полягає в синтезі знань з різних навчальних дисциплін (предметів) для формування в учнів (студентів) цілісної картини світу та кращого розуміння взаємозв'язків між різними аспектами знань.

Метою інтегрованого навчання – є процес установлення структурних зв'язків в рамках певної системи освіти з метою формування ініціативності, самостійного критичного та системного мислення студентів (учнів), розвиток творчого потенціалу особистості, ініціативності, ціннісних орієнтацій, спектра ключових компетентностей у різних предметних сферах для формування цілісної картини світу. Сутність інтегрованого навчання в системі мистецької освіти полягає у поєднанні знань, умінь і способів діяльності з різних видів мистецтв (музика, образотворче мистецтво, хореографія, театр тощо) в єдиний навчальний процес з метою цілісного розвитку особистості, формування її художньо-естетичної культури, креативності та емоційної чутливості.

В авторській концепції Л. Масол зазначається, що «феномен інтегративної освіти, як механізм особистісної самоорганізації хаосу знань, належить до

інноваційного поля розуміння і тлумачення сенсу мистецько-культурологічної освіти. Мистецька освіта, що інтегрує різноманітні художні знання, уявлення, цінності, має допомогти учневі «організувати цей хаос у собі» [49, с. 242].

Як наголошують А. Козир та В. Федоришин, «інтегративна концепція розвитку вищого навчального закладу включає три основні аспекти: активізацію внутрішнього джерела розвитку, управління процесом освітніх нововведень, інноваційне навчання» [34, с. 44].

З цих позицій погоджуємося з думкою М. Ткач, що «практика організації освітнього процесу на мистецьких факультетах університетів засвідчує, що сучасний студент з метою здобуття нових знань повинен вміти самостійно інтегрувати знання з різних дисциплін як загальних, так і фахових, а також застосовувати спільні методи цих дисциплін у своїй свідомості. Йдеться про формування в студентів цілісного професійного знання, що й має забезпечити процес між- та трансдисциплінарної інтеграції як загальнонаукових, так і предметних знань у змісті вищої мистецької освіти» [91, с. 72].

З-поміж основних характеристик інтегрованого навчання в мистецькій освіті більшість з дослідників виокремлюють такі:

- цілісність художнього сприйняття, оскільки саме інтегроване навчання сприяє формуванню у здобувачів освіти цілісного уявлення про мистецтво як універсальну мову емоцій, образів і смислів;

- міжпредметні (міждисциплінарні) зв'язки, які допомагають розширити контекст мистецького навчання, виявити спільні закономірності, теми, стилі, жанри, художні образи тощо;

- розвиток креативності, що виявляється в уміннях учнів (студентів) поєднувати різні види художньої, зокрема, музично-виконавської діяльності, виявляти творчу індивідуальність, розвивати уяву, імпровізаційні та виконавські здібності;

- комплексність у вирішенні освітніх завдань, оскільки інтегративний підхід в мистецькій освіті дозволяє ефективніше формувати не лише спеціальні (фахові), а й загальнопедагогічні та соціальні компетентності (комунікація, емоційний інтелект, співпраця, здатність працювати в команді тощо);

- педагогічна гнучкість та мобільність, які сприяють адаптації змісту, форм і методів мистецького навчання відповідно до інтересів, здібностей і потреб кожного учня (студента), створюючи інтерактивне, емоційно-творче середовище [29; 26; 34; 41; 49; 60; 61; 65; 68; 69; 84; 91; 97].

Ми підтримуємо проаналізовані вище авторські концепції щодо важливості й необхідності інтегративного знання в мистецькій освіті й наголосимо, що переважання зазначених чинників у змісті вищої мистецької освіти зумовлює створення інтегруючих педагогічних концепцій, які ґрунтуються на основі методології міждисциплінарного знання.

З урахуванням викладених теоретичних позицій можна стверджувати, що творча сутність музично-виконавської діяльності потребує фахівця широкого профілю з ґрунтовними музично-теоретичними знаннями та музично-творчими вміннями, які ґрунтуються на міждисциплінарній інтеграції. Важливо, що набуття зазначених умінь та навичок відбувається під час опанування студентами основних навчальних дисциплін з музично-теоретичного циклу («Історія музики», «Сольфеджіо», «Гармонія» та ін.) та циклу дисциплін в контексті обраної спеціалізації: «Основний музичний інструмент», «Диригування» (хорове або оркестрове), «Вокал (за видами)» та ін.

При цьому варто наголосити, що традиційний підхід до викладання зазначених дисциплін суперечить творчо-інноваційному характеру музично-виконавської діяльності, що потребує інтеграції традиційних методик мистецького навчання з новітніми технологічними рішеннями на засадах міждисциплінарної інтеграції. Міждисциплінарність як ознака нового педагогічного мислення означає не лише інтеграцію окремих дисциплін, але й

синтезування різних наукових, технологічних та мистецьких підходів. Саме такий синтез створює потужний потенціал для підвищення якості мистецького навчання студентів для майбутньої музично-виконавської діяльності, оскільки саме міждисциплінарний підхід акцентує на глибокому розумінні музичного явища в контексті різних наукових та мистецьких дисциплін.

На думку В. Лабунця, модернізована мистецька інноваційна діяльність майбутнього вчителя музичного мистецтва є не тільки відображенням модернізації та інтеграції освітнього процесу, а й видається як найвищий ступінь педагогічної творчості вчителя музики. Саме тому інноваційність музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва полягає в її технологічному оновленні завдяки розробці та впровадженні таких сучасних технологій як: вітагенне навчання (А. Белкін); інтрасуб'єктивність музичного виконавства (Д. Дубровський); особистісний виконавський стиль з сугестивним впливом на слухача (Г. Ципін); інструментально-виконавська підготовка медіазасобами (О. Бордюк); блочно-модульна організація інструментально-виконавської підготовки (І. Глазунова) та ін.» [41, с. 71].

Варто наголосити, що музично-виконавська підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва дещо відрізняється від підготовки музикантів-інструменталістів у мистецьких закладах, таких як – консерваторії, оскільки практична спрямованість майбутніх фахівців має різні завдання. Так, професійна діяльність вчителя музичного мистецтва, й музично-виконавська, зокрема, спрямована, в першу чергу, на формування музичної культури учнів й створення для них умов для творчої самореалізації у різних видах музичної діяльності.

У зв'язку з цим Т. Пляченко, з-поміж основних завдань музично-виконавської підготовки визначає такі: розвиток виконавської техніки гри на музичному інструменті; оволодіння інтерпретаційними уміннями; робота над педагогічним репертуаром; різносторонній розвиток студента на високохудожніх

зразках вітчизняної і зарубіжної музики; формування виконавської манери та сценічної культури студента та ін. [73, с. 67 – 68].

Узагальнюючи форми та методи організації інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, дослідники О. Кін, А. Ткачов та Н. Ткачова зазначають, що з поміж традиційних форм та методів (виконавський та порівняльний аналіз, транспонування, гра на слух тощо), які гарно зарекомендували себе впродовж багатьох років, наразі все більше впроваджуються новітні технології музично-інструментального навчання (інтроспекція, особистісно орієнтований тренінг, ескізне вивчення твору, художня інтерпретація, концерти-лекції, музично-інструментальний діалог, відеопрактикум, імпровізація та ін.), які дозволяють значно підвищити ефективність зазначеної підготовки [32, с. 59].

Розглянемо на прикладах ефективність реалізації міждисциплінарної інтеграції мистецьких знань в змісті фахової підготовки студентів факультетів мистецтв. Відомо, що традиційно процес підготовки музикантів-виконавців зазвичай відбувається на заняттях з фахових дисциплін «Основний музичний інструмент» (фортепіано, скрипка, гітара, саксофон тощо), «Вокал», «Хорове диригування» та ін. Специфіку такої підготовки було наведено у вище зазначених працях дослідників, педагогів-музикантів. Варто зауважити, що до початку епідемії Covid-19, а особливо до введення воєнного стану в Україні з лютого 2022 року, заняття з зазначених дисциплін відбувалися офлайн, тобто при безпосередній взаємодії викладача і студента. Виклики (епідемічні, воєнні), що постали перед Україною та світом, вимагали радикальних змін як в методології, так і в методиці навчання. Запровадження дистанційної форми мистецького навчання стало не тільки технологічною адаптацією до цих нових умов, а й без сумніву – педагогічною інновацією. За цих обставин навчальний контент став щільно пов'язаним із застосуванням сучасних інформаційних технологій, що підтверджує міждисциплінарний синтез технологічних і мистецьких підходів до

навчання як стратегічно значущий інструмент щодо забезпечення неперервності мистецького навчання [40; 116].

Уведення зазначених освітніх інновацій торкнулося викладання не тільки викладання музично-виконавських дисциплін, а й викладання дисциплін музично-теоретичного циклу («Сольфеджіо», «Гармонія», «Історія музики» та ін.), так як традиційний підхід до вивчення зазначених теоретичних дисциплін без інтеграції цифрових ресурсів не може забезпечити достатнього рівня миттєвого зворотного зв'язку для студентів.

На думку зарубіжних дослідників (G. Folkestad [108], Y. Nan [114], T. J. Groulx, P. Hernly [110]), питання методичного забезпечення в системі музично-теоретичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва напряду пов'язано з перспективою впровадження онлайн-магістерських програм в системі вищої музичної освіти. Так, після вивчення онлайн-програм з музичної освіти, дослідники T. J. Groulx, P. Hernly констатували, що ці курси можуть слугувати додатковим інструментом, які університети США можуть використовувати для навчання свої спільноти, яка постійно розширюється [110, с. 60]. Зарубіжний дослідник Y. Nan наголошує на необхідності цифрової трансформації в музичній освіті, зокрема, під час викладання сольфеджіо, оскільки введення цифрового музичного інструментарію створить інтерактивне середовище для студентів, що дозволить індивідуалізувати навчальний процес, а також забезпечить доступ до великої кількості ресурсів та матеріалів для самостійного роботи [114].

Українська дослідниця С. Олійник також наголошує на змінах у викладанні сольфеджіо, – з суто практичної дисципліни до вивчення психологічної сутності музичного слуху, що включає аналіз психологічних установок, які безпосередньо впливають на формування музичної особистості [62]. При викладанні музично-історичних дисциплін дуже важливо забезпечити міждисциплінарну інтеграцію музикознавчих досліджень з філософськими, культурологічними аспектами

вивчення музики для глибшого розуміння музичного феномену шляхом введення міждисциплінарних курсів, наприклад «Філософія музики», а також взаємодію з іншими сферами, такими як психологія, антропологія, медицина для дослідження потенціалу музики у психокорекції та психотерапії («Арт-терапія», «Психологія музичної діяльності» та ін.).

З-поміж основних технологій дистанційного навчання в контексті музично-теоретичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва О. Калюжна виокремлює такі: програмне забезпечення для створення партитур і музичних композицій; інтерактивні платформи (створюють умови для творчої роботи з музичним матеріалом); онлайн-курси (з теорії та історії музики, інструментального навчання, музичної педагогіки та ін.); відеоконференції, віртуальні навчальні середовища та ін. [28, с. 307].

З урахуванням викладеного зазначимо, що інтегративний характер музично-виконавської та музично-теоретичної підготовки студентів факультетів мистецтв позитивно впливає на процес формування досліджуваного феномена. Адже на уроках музичного мистецтва вчитель має виступати в різних ролях: як виконавець-інструменталіст, соліст-вокаліст, музичний теоретик-дослідник, концертмейстер, хормейстер, диригент тощо. Такий вид діяльності потребує високого рівня розвиненості художньо-творчих та музично-виконавських можливостей особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Проведений теоретичний аналіз окресленої проблеми засвідчив, що на сучасному етапі розвитку педагогічної науки все більше актуалізуються питання міждисциплінарної інтеграції, які пов'язані з синтезом традиційних методологічних підходів з новітніми технологічними рішеннями. Це створює методологічне підґрунтя для поглибленого розуміння феноменів музичного мистецтва в контексті різних наукових та мистецьких дисциплін та засвідчує ефективність реалізації інтегрованої міждисциплінарної музично-виконавської підготовки студентів факультетів мистецтв у змісті вищої мистецької освіти.

Висновки до першого розділу

У першому розділі дослідження було здійснено теоретичний аналіз проблеми готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності.

Аналіз генези поняття «готовність» та похідних від до нього понять «професійна готовність», «готовність до праці», «готовність до професійної (педагогічної) діяльності» у філософському та психолого-педагогічному дискурсі засвідчив, що наразі в науковому обігу не має єдиного визначення даного поняття. Різноманітність підходів та напрямів щодо розуміння сутності, структурних складових, функціональних особливостей досліджуваного феномена не є взаємовиключними, навпроти, кожне його потрактування та осмислення лише поглиблюють уявлення про складність та багатогранність цього складного педагогічного утворення.

З-поміж ключових об'єднуючих рис цього складного поняття було виокремлено: цілісність та інтегративна складова; сукупність знань, умінь, навичок, особистісних якостей; психологічна установка на здійснення певного виду діяльності; позитивна мотивація та потреба в педагогічній діяльності; результат професійної підготовки вчителя у закладах вищої освіти; здатність педагога до ефективного проєктування й звершення педагогічної діяльності, його готовність до управління цілісним педагогічним процесом та ін.

Визначено, що важливою складовою загальної педагогічної діяльності виступає професійна діяльність вчителя музичного мистецтва, яка поєднує музично-педагогічну, музично-виконавську, музично-пізнавальну та інші види музичної діяльності й за своєю природою має творчий характер. Всі зазначені прояви музичної діяльності між собою тісно взаємодіють та мають зворотний зв'язок. Розкрито, що музично-виконавська діяльність є різновидом творчої діяльності виконавця та педагога-музиканта, в якій органічно поєднується виконавська (технічна) майстерність музиканта та художньо-творча

інтерпретаційна процесуальність, спрямована на донесення виконавцем авторського задуму слухачеві/глядачеві. Схарактеризовано основні функції музично-виконавської діяльності: культурно-естетична, творчо-інтерпретаційна, художньо-комунікативна, технічно-виконавська, аналітико-рефлексивна, артистично-виконавська, музично-просвітницька та навчально-виховна.

Проведений аналіз праць з проблеми готовності вчителя музичного мистецтва до музично-виконавської діяльності уможливив власну дефініцію досліджуваного феномена.

У дослідженні поняття *«готовність студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності»* розглядається як складне психолого-особистісне утворення, що включає в себе комплекс знань та спеціальних умінь (музично-теоретичних, музично-виконавських, художньо-інтерпретаційних), творчо-особистісних якостей (емоційність, емпатійність, креативність, артистизм, комунікативність, рефлексивність) та досвіду їх використання в практичній музично-виконавській діяльності через інтеграцію мистецьких знань, яка відображає поліфонічний художній образ світу музичного мистецтва. Логіка дослідження скерувала до обґрунтування його структури, яка складається з низки компонентів (мотиваційно-ціннісного, інформаційно-пізнавального, рефлексивно-оцінювального та творчо-продуктивного компонентів), які мають причинно-наслідковий зв'язок, між собою є тісно взаємопов'язаними та взаємозумовленими, що в підсумку цілісно впливає на формування досліджуваного феномена.

Поглиблене розкриття сутності музично-виконавської діяльності, яка є інтегративною за своєю природою та творчою за характером, засвідчило ефективність реалізації інтегрованої міждисциплінарної музично-виконавської підготовки студентів факультетів мистецтв у змісті вищої мистецької освіти.

Основні положення розділу висвітлено в таких одноосібних публікаціях автора [43; 44; 45].

Список використаних джерел до першого розділу:

1. Андрущенко В., Джура О., Богданова Н. Культура життєтворчості особистості і освіта. Київ : «МП Леся», 2017. 228 с.
2. Ашихміна Н., Новська О. Особливості виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 2023. Вип. 66, Т. 1. С. 170 -176. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/66-1-27>
3. Балл Г. О., Перепелиця П. С. Формування готовності до професійної праці у контексті гуманізації освіти. *Психологічні аспекти гуманізації освіти* : книга для вчителя / за ред. Балла Г. О. Київ-Рівне, 1996.
4. Баклаженко Є. В. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до співробітництва з учнями у навчально-виховному процесі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2015. 21 с.
5. Бех І. Д. Виховання особистості. У 2-х кн. Особистісно-орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади. Кн. 1. Київ : Либідь, 2003. 278 с.
6. Білецька М., Підварко Т. Формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до концертно-виконавської діяльності. *Молодь і ринок*. 2020. Вип. 1(180). С. 46–50. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.195789>
7. Брилін Б. А. Педагогічні основи музично-творчого розвитку учнів старших класів у сучасних формах дозволя : автореф. ... дис. д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 1998. 40 с.
8. Воєводін В. В. Педагогічні умови становлення творчого потенціалу майбутніх музикантів-виконавців в оркестровому класі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ , 2007. 19 с.
9. Гаврик І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Харків, 2006. 475 с.

10. Гаврилук О. А. Формування професійної готовності майбутніх учителів музики у педагогічних коледжах до художньо-творчої діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2019. 20 с.
11. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
12. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методичні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.
13. Горбенко С. С. Основи методики музичної освіти : особистісний дискурс. Навчально-методичний посібник. Київ : Вид-во УДУ імені М. П. Драгоманова, 2024. 206 с.
14. Глазунова І. К. (2024). Трансфесійно-комплексний підхід до фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*. Вип. 31. С. 70 – 76. <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series14.2024.31>
15. Глушук Т. В. Музично-виконавське мистецтво як об'єкт дослідження українського мистецтвознавства. *Культура і сучасність*, 2016. № 1. С. 87 – 91.
16. Гребенюк Н. Є. Вокально-виконавська творчість : дис. ... д-ра мистецтв. : 17.00.03. Київ. 2000. 370 с.
17. Грінчук Ірина, Бурська Олена. Проблеми музичного мислення: теорія і методика розвитку. Діалектика музичного логосу та ейдосу: Навчально-методичний посібник. Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. 224 с.
18. Гусейнова Л. В. Формування готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. 20 с.
19. Давидов М. А. Виконавське музикознавство. Енциклопедичний довідник. Луцьк : ВАТ «Волинська друкарня», 2010. 400 с.

20. Дуткевич Т. В., Терещенко В. А. Психологічна готовність майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями : Монографія. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. Кам'янець-Подільський: ПП Буйницький, 2010. 160 с.
21. Жайворонок Н. Б. Музичне виконавство як феномен культури : автореф. дис. ... канд. мистецтвознав.: 17.00.01. Київ, 2006. 19 с.
22. Зайцева А. Інструментально-виконавська творчість як засіб духовного становлення майбутнього вчителя музики. *Наукові записки. Серія : Педагогіка*, 2007. № 10. С. 93 – 96.
23. Згурська Н. М. Формування музично-виконавської культури майбутнього вчителя : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова. Київ, 2001. 16 с.
24. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. Моляко В. О., Музика О. Л. Житомир : Рута, 2006. 320 с.
25. Івлєва О. М. Критеріально-орієнтоване тестування в системі формування професійної готовності вчителя початкових класів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Ізмаїл, 2001. 20 с.
26. Інтегральна система мистецької освіти : етнокультурний напрям розвитку здібностей творчої особистості : колективна монографія / керівник авторського проекту В. І. Федоришин. Київ : ТзОВ «Світ знань», 2021. 369 с.
27. Інструментально-виконавська підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва: теорія і практика: монографія. / Авт. кол.; за заг. ред. В.М. Лабунця. Редакційно-видавничий відділ Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, 2017. 208 с.,
28. Калюжна О. Методичні засоби дистанційного навчання в систем музично-теоретичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Актуальні питання гуманітарних наук, Вип.75 (1), 2024. С. 303 – 309.
<https://doi.org/10.24919/2308-4863/75-1-46>

29. Кант І. Рефлексії до критики чистого розуму. Київ : Юніверс, 2004. 464 с.
30. Карамушка Л. М. Психологія управління закладами середньої освіти : монографія. Київ : Ніка-Центр, 2000. 332 с.
31. Карташова Ж. Ю. Музично-виконавська підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі неперервної освіти. *Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва* : монографія / Печенюк М. А. та ін.; за заг. ред В. М. Лабунця. Кам'янець-Подільський : Видавець : ПП Зволейко Д. Г., 2020. С. 50 – 60.
32. Кін О.М., Ткачов А. С., Ткачова Н. О. Інструментально-виконавська підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва як педагогічна проблема. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 53. Т. 1, 2022. С. 57 – 60.
<https://doi.org/10.32782/2662-6085/2022/53.1.10>
33. Кожевнікова Л. В. Розвиток креативності майбутнього вчителя музичного мистецтва в умовах університетської освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*, 2019. Вип. 26. С. 43 – 48.
34. Козир А., Федоришин В. Інтегративний підхід до викладання мистецьких дисциплін. *Трансдисциплінарний вимір підготовки фахівців мистецького профілю* : колективна монографія. Ч. 1 / Т. Бондар та ін.; за заг. ред. А. Козир. Київ : Вид-во «Світ знань», 2023. С. 21 – 46.
35. Кокун О. М. Оптимізація психофізіологічної готовності студентів до педагогічної діяльності // *Актуальні проблеми психології*. Том : Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. Вип. 7. / За ред. С. Д. Максименка. Київ : ДП «Інформаційно-аналітичне агенство», 2007. С. 120 – 130.

36. Комаровська О. А. Художньо обдарована особистість : сутність, реалії, розвиток : Монографія. Івано-Франківськ : НАІР, 2014. 412 с.
37. Кондратенко Г.Г., Плохотнюк О. С. Музично-виконавська діяльність як засіб формування творчої особистості майбутнього бакалавра музичного мистецтва. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 2021. Вип. 197. С. 115 – 119. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-1-197-115-119>
38. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ : Рад. школа, 1989. 608 с.
39. Костюченко Л. В. Формування готовності до майбутньої професійної діяльності вчителів початкових класів у комплексі «училище-університет»: автореф. дис. ... канд пед наук : 13.00.04. Переяслав-Хмельницький, 2013. 20 с.
40. Кулікова С. В. Дистанційна форма навчання в класі основного музичного інструменту (фортепіано). *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 2022. № 204. С. 158 – 161. <https://pednauk.cuspu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/1223>
41. Лабунець В. М. Інноваційні засади інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва : монографія / Печенюк М. А. та ін.; за заг. ред В. М. Лабунця. Кам'янець-Подільський : Видавець : ПП Зволейко Д. Г., 2020. С. 60 – 72.*
42. Ліненко, А. Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї : монографія ПДПУ ім. К. Д. Ушинського. Одеса : ОКФА, 1995. 80 с.
43. Лі Хунмей. Музично-виконавська діяльність як складова фахової підготовки студентів факультетів мистецтв. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*. 2023. Вип. 30. С. 117- 124. <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series14.2023.30.15>

44. Лі Хунмей. Готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до творчої музично-виконавської діяльності в умовах інтегрованого навчання: теоретико-методичний аспект проблеми. *Педагогічна Академія: наукові записки*, 2025, (16). <https://doi.org/10.5281/zenodo.16875934>
45. Лі Хунмей. Сутнісна характеристика готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності: інтегративний аспект. *The 17th International Scientific and Practical Conference «Trends in the Development of Science in the Digital Transformation»* (April 29 – May 02, 2025). Milan, Italy. International Science Group, 2025. Р. 180 – 182.
46. Маркс К., Енгельс Ф. Німецька ідеологія. Київ: Видавництво політичної літератури, 1961.
47. Мартиненко С. М. Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2009. 47 с.
48. Мартинюк Л. В. Музично-виконавська діяльність як чинник формування образної сфери майбутніх учителів музичного мистецтва. *Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва : монографія* / Печенюк М. А. та ін.; за заг. ред В. М. Лабунця. Кам'янець-Подільський : Видавець : ПП Зволейко Д. Г., 2020. С.147 – 165.
49. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта : теорія і практика : монографія. Київ : Промінь, 2006. 432 с.
50. Матвієнко О. Готовність майбутнього вчителя початкової школи до творчої навчально-виховної діяльності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя : зб. наук. праць*. Умань : ФОП Жовтий О. О., 2012. Вип. 6 (4.1.). С. 238 – 244.
51. Міщиха Л. П. Психологія творчості. Навчальний посібник. Івано-Франківськ: Гостинець, 2007. 448 с.

52. Мозгальова Н. Г. Теорія та методика інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Київ, 2013. 43 с.
53. Мойсеюк Н. Є. (2006). Готовність до професійної діяльності : суть і шляхи формування. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців* : методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. праць. Київ : Вінниця : ТОВ «Вінниця». С. 364 -368.
54. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці. Київ: Знання. 1989. 48 с.
55. Моляко, В. О. (2022). ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ДО ТВОРЧОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: Наукова доповідь на методологічному семінарі НАПН України «Науково-методичне забезпечення розвитку професійної освіти в умовах нових викликів», 17 листопада 2022 р. Вісник Національної академії педагогічних наук України, 4(2), 1-7. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4234>
56. Москаленко В. Г. (2012). Лекции по музыкальной интерпретации: учебное пособие. Киев. 272 с.
57. Наumenко С. І. Психологія музичної діяльності. Чернівці: ПП Видавничий дім «Родовід», 2015. 408 с.
58. Овчаренко Н. А. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/14139/1/%D0%94%D0%B8%D1%81%D0%B5%D1%80%D1%82%D0%B0%D1%86_%D1%8F%20%D0%9E%D0%B2%D1%87%D0%B0%D1%80%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE.pdf
59. Олексюк О. М. Музична педагогіка : навч. посіб. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. 248 с.

60. Олексюк О. М., Ткач М. М. Музично-педагогічний процес у вищій школі: наук.-метод посіб. Київ : Знання України, 2009. 123 с.
61. Олексюк О. М., Тушева В. В. Методологія наукових досліджень у галузі мистецтвознавства та музичної педагогіки : навч. посіб. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2020. 176 с.
62. Олійник С. В. До проблеми оптимізації викладання сольфеджіо: аспект історичної генези. *Музикотерапія та арт-терапія у просторі сучасної мистецької освіти: інноваційні технології*: Зб. матеріалів І Всеукраїнської наук.-практ. конференції (22-28). Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2020. <http://eprints.zu.edu.ua/31652/1/%D0%9E%D0%BB%D1%96%D0%B9%D0%BD%D0%B8%D0%BA%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F%D0%9A%D0%B8%D1%97%D0%B2.pdf>
63. Орлов В. Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін : Монографія. Київ : Наукова думка, 2003. 263 с.
64. Основи психології і педагогіки : навч. посіб. / А. В. Семенова, Р. С. Гурін, Т. Ю. Осипова, А. М. Ващенко. 2-ге вид., випр. і доп. Київ : Знання, 2007. 341 с.
65. Отич О. М. Розвиток творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів засобами мистецтва : монографія / за наук. ред. І. А. Зязюна. Чернівці : Зелена Буковина, 2011. 248 с.
66. Падалка Г. М. Учитель, музика, діти. Київ : Музична Україна, 1982. 144 с.
67. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ: Освіта України, 2008. 274 с.
68. Падалка Г. М. Художньо-методична культура викладача мистецьких дисциплін: сутність, принципи саморозвитку. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі*. 2019. № 4. С. 16-21. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/maed_2019_4_5

69. Паньків Л. І. Розвиток духовно-творчих якостей учнів старшого шкільного віку засобами мистецтва. *Наукові записки* / Ред. кол.: В. Ф. Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко та ін. Серія : Педагогічні науки. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2020. Вип. 185. С. 139-143. <https://doi.org/10.3655/2415-7988.2019.185.29>
70. Панченко Г. П. Творчі здібності майбутнього вчителя музичного мистецтва: теорія і практика: монографія. Мелітополь: Видавництво МДПУ імені Богдана Хмельницького, 2020. 176 с.
71. Педагогіка вищої школи : Навч. посіб. /З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк, А.В. Семенова та ін.; За ред. З.Н. Курлянд. 3-тє вид., перероб. і доп. Київ : Знання, 2007. 495 с.
72. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, І. Ф. Кравченко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. 2-ге вид., доповн. Київ : Вища школа, 2004. 422 с.
73. Пляченко Т. М. Формування інструментально-виконавської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фахової підготовки. *Професійна мистецька освіта і художня культура* : зб. матер. міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 16-17 жовтня 2014 р.). Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2014. С. 61 – 69.
74. Приходько Ю. О., Юрченко В. І. Психологічний словник-довідник : навч. посіб. Київ : Каравела, 2012. 328 с.
75. Прищак М. Д., Лесько О. Й. Психологія управління в організації. (Розд. II. Управління працею. 2.2. Психологія професій). URL: https://web.posibnyky.vntu.edu.ua/icgn/1lesko_psiholog_upravlin_organizaciyi/223.html (дата звернення 25.10. 2024 р.).
76. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. Дата оновлення: 28.09.2017. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення 25.10.2024).

77. Психологічна енциклопедія /Автор-упоряд.: О. М. Степанов. Київ : Академвидав, 2006. 424 с.
78. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів / під кер. В. Б. Шапаря. Харків : Прапор, 2009. 672 с.
79. Психологія творчості : навчальний посібник / М. О. Сова, С. О. Деніжна, І. О. Петухова. Ірпінь : Державний податковий університет, 2022. 392 с
80. Роменець В. А., Маноха І. П. Історія психології ХХ століття : навч. посіб. Київ : «Либідь», 1998.
81. Роменець В. А. Психологія творчості : навч. посіб. 3-тє вид. Київ : Либідь, 2004. 288 с.
82. Ростовська І. О. Формування мотивації музичної діяльності у процесі інструментально-виконавської підготовки. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, 2020. № 1. С. 73 – 78.
<https://doi.org/10.31654/2663-4302-2020-PP-1-73-78>
83. Рудницька О. П. Світоглядна функція мистецтв. *Мистецтво та освіта*. 2001. № 3. С. 10 – 13.
84. Рудницька О. П. Педагогіка : загальна та мистецька : навчальний посібник. Київ, 2002. 270 с.
85. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : Навч. посіб. Київ : Вища школа, 2004. 335 с.
86. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підручник. Київ : Міленіум, 2006. 346 с.
87. Староста В. І., Довгей О. І. Поняття «готовність до педагогічної діяльності» у наукових дослідженнях. *Педагогічні інновації у фаховій освіті*. Вип. 2., 2017. С. 66 – 70.
88. Стратан-Артишкова Т. Особливості творчо-виконавської підготовки майбутнього викладача музичного мистецтва. *Наука і техніка сьогодні*. 2023. Вип. 7(21). С. 476–484.

89. Творчий розвиток особистості засобами мистецтва : Навчально-методичний посібник / за ред., передмова Н. Г. Ничкало. Чернівці : Зелена Буковина, 2011. 280 с.
90. Титаренко Т. М. Сучасна психологія особистості : Навч. посібник. 2-е вид. Київ : Каравела, 2013. 372 с.
91. Ткач М. Вища мистецька освіта у постнекласичному дискурсі : між- та трансдисциплінарний вимір. *Трансдисциплінарний вимір підготовки фахівців мистецького профілю* : колективна монографія. Ч. 1 / Т. Бондар та ін.; за заг. ред. А. Козир. Київ : Вид-во «Світ знань», 2023. С. 47 – 78.
92. Тлумачний словник української мови. URL: <https://slovnyk.ua/>
93. Феноменологія буття людини : сучасна західноєвропейська філософська рефлексія. Київ : Український Центр духовної культури, 1999. 278 с.
94. Філософський енциклопедичний словник / В. І. Шинкарук та ін. Київ : Абрис, 2002. 742 с.
95. Філософія : навчальний посібник / І. Ф. Надольний, В. П. Андрущенко, І. В. Бойченко та ін.; за ред. І. Ф. Надольного. Київ : Вікар, 1999. 624 с.
96. Хрущ-Ріпська О. В. Психологічні засади формування у студентів педвузу готовності до майбутньої професійної діяльності : автореф. дис ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 1999. 17 с.
97. Хоружа Л. Л. Інваріантність та варіативність професійної діяльності викладача вищої школи в епоху змін. *Теорія та методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів : акмеологічні аспекти* : монографія / керівн. авт. кол. Н. В. Гузій. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 516 с.
98. Черкасов В. Ф. Теорія і методика музичної освіти : підручник. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. 528 с.
99. Шаповал Ю. Д. Педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до особистісно орієнтованого навчання

- молодших школярів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2007. 20 с.
100. Щолокова О. П. Художньо-естетичне виховання школярів засобами світової художньої культури: Навч. посібник. Київ : УДПУ, 1993. 80 с.
101. Щолокова О. П. Основні напрямки фахової інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Мистецтво в культурі сучасності: теорія та практика навчання*. Зб. наукових праць. Вип. 5, т.1, Вінниця, 2025. С. 10 – 17. [https://doi.org/10.31652/3041-1017-2025\(5-1\)-01](https://doi.org/10.31652/3041-1017-2025(5-1)-01)
102. Узнадзе Д. Н. Экспериментальные основы психологии установки. Тбилиси, 1961. 170 с.
103. Юник Д. Г. Структурно-функціональна модель виконавської надійності музикантів у концертно-сценічній діяльності. *Часопис Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського*. 2022. № 3–4 (56–57). С.71– 96. [https://doi.org/10.31318/2414-052X.3-4\(56-57\).2022.278203](https://doi.org/10.31318/2414-052X.3-4(56-57).2022.278203)
104. Bartlett, L. (1992). Selected Professions Observed: Competency-Based Standards and Their Implications for the Teaching Profession. *Australian Journal of Teacher Education*, 17(2). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.1992v17n2.3>
105. De Certeau, M. (1984). *The Practice of Everyday Life*. University of California Press.
106. Deleuze, G., Guattari, F. (1976). *Rhizome*. Paris: Minuit.
107. Foucault, M. (1972). *The Archaeology of Knowledge*. New York: Pantheon Books, 1972.
108. Folkestad, G. (2007). *A Decade of Research in Music Education*. STUDIES IN MUSIC AND MUSIC EDUCATION NO 9. Publications from the Malmö Academy of Music, Printing: Media-Tryck, Lund University, Lund.

109. Guilford, J. P. (1967). The nature of human intelligence. New York, NY: McGraw-Hill Book Company.
110. Groulx, T.J., Hernly, P. (2010). Online Master's Degrees in Music Education: The Growing Pains of a Tool to Reach a Larger Community. Update: *Applications of Research in Music Education*. № 28 (2).
<https://doi.org/10.1177/8755123310361765>
111. Hager, P., Gonczi, A., & Oliver, L. (1992). Competency-Based Approaches to Professional Education, *University of Technology Sydney*. URL:
<https://www.aare.edu.au/data/publications/1990/hager90319.pdf>
112. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English / Sixth Edition; ed. by Sally Wehmeier. Oxford: University Press, 2000. 1540 p.
113. Mulder M., Weigel T. & Collins K. (2007). The Concept of Competence in the Development of Vocational Education and Training in Selected EU Member States: a Critical Analysis. *Journal of Vocational Education & Training*, 59(1), 67–88 <http://dx.doi.org/10.1080/13636820601145630>
114. Nan, Y. Computer-based Music Solfeggio Teaching Resource Database System under Big Data. *International Journal of Educational Innovation and Science*, 2023. 4(1), 118-127. <https://scholarpress.com/uploads/papers/LNa2ewZdMn2vfieXtDNZRI4AurTpiczxw4EdOV6C.pdf>
115. Sartre, J.-P. (1996). L'existentialisme est un humanisme. FOLIO ESSAIS. 108 p.
116. Shi, Y. (2023). The use of mobile internet platforms and applications in vocal training: Synergy of technological and pedagogical solutions. *Interactive learning environments*, 31(6), 3780-3791.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10494820.2021.1943456>
117. Torrance, E.P. (1966) Torrance Test of Creative Thinking. Directions Manual and Scoring Guide. Personnel Press, Lexington.

РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ ДО ТВОРЧОЇ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ

2.1. Наукові підходи до формування готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності

Фахова підготовка студентів факультетів мистецтв, які навчаються за спеціальністю 014 Середня освіта (музичне мистецтво), має базуватися на загальних принципах методологічного дослідження: об'єктивність у вивченні педагогічних явищ з урахуванням закономірностей розгортання педагогічного процесу; цілісний підхід до вивчення педагогічних явищ, що означає дослідження об'єкта як цілісної системи у взаємозв'язку та взаємодії з іншими явищами; обґрунтування методологічних підходів, які визначають способи пізнання та організації освітнього процесу в галузі мистецької освіти та ін.

Формування готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності має ґрунтуватися на певних методологічних підходах, які цілісно й системно мають впливати на досліджуваний феномен. Важливо, щоб при виборі підходів дослідник враховував ту обставину, що обрані підходи не повинні мати ситуативний та спонтанний характер, натомість, – вони мають бути вмотивовано обґрунтованими, системними та доказовими, щоб їх можна було перевірити й застосувати на практиці.

Як відомо з наукових джерел поняття «підхід» тлумачиться як точка зору, з позиції якої розглядається об'єкт дослідження; як сукупність принципів, що визначають мету та зміст певної діяльності; як спосіб пізнання та перетворення дійсності тощо [43, с. 238].

У науковому обігу підхід розглядається як система принципів, методів і способів проведення дослідження, які спрямовані на об'єктивне пізнання явищ і

процесів, виявлення їх закономірностей та отримання достовірних знань. З-поміж сутнісних рис наукового підходу виокремлюють такі: *об'єктивність*, що передбачає відмову від суб'єктивних суджень, оцінок, упереджень, натомість, – вимагає орієнтації на факти; *системність*, що потребує розгляд досліджуваного об'єкта у взаємозв'язку з іншими явищами; *обґрунтованість*, яка зумовлює використання логіки проведення дослідження, що підтверджується доказово; *відтворюваність* як можливість повторення іншими науковцями дослідження з отриманням подібних же результатів; *прогностичність*, що виявляє здатність отриманого наукового знання передбачати розвиток явищ і прогнозувати можливі варіанти рішення.

У сучасній парадигмі гуманітарного пізнання з її ціннісно-світоглядним виміром, що спрямований на духовний розвиток особистості, методологічні підходи наповнюються новим змістом, який визначає інший теоретико-методологічний рівень осмислення мистецьких феноменів. З цих позицій актуалізується методологічна плюралістичність при проведенні наукових досліджень у сфері педагогіки мистецтва, де людський вимір соціокультурних феноменів набуває пріоритетної ваги.

Отже, методологічні підходи у мистецькій педагогіці – це теоретико-методологічні орієнтири, які визначають способи пізнання й організації освітнього процесу в галузі мистецької освіти з урахуванням онтологічних (цілісність і динаміка), світоглядних (система ціннісних орієнтацій) та логіко-гносеологічних (система норм і принципів) особливостей предмета пізнання. Вони задають стратегію, логіку, принципи та інструменти творчого навчання й виховання особистості засобами музичного мистецтва.

У зв'язку з цим формування досліджуваного педагогічного феномена має ґрунтуватися на таких методологічних підходах: *інтегративний*, *аксіологічний*, *креативний* та *праксеологічний*, які між собою щільно взаємодіють й відіграють провідну роль у побудові організаційно-методичної моделі формування

досліджуваного феномена. Розглянемо сутність і характерні особливості кожного з визначених нами методологічних підходів.

Інтегративний підхід виступає як ключовий (опорний) у формуванні досліджуваного феномена. Зазначимо, що основні положення зазначеного підходу нами було висвітлено у попередньому розділі у зв'язку з обґрунтуванням специфіки інтегрованої музично-виконавської підготовки студентів факультетів мистецтв. Розглянемо більш детально застосування інтегративного підходу в контексті проблеми дослідження.

У філософських словниках поняття «інтеграція» розглядається в контексті теорії систем, де система – це «сукупність визначених елементів, між якими існує закономірний зв'язок чи взаємодія» [69, с. 583]. Згідно загальної теорії систем (С. Берталанфі, С. Ешбі та ін.), система розглядаються як таке цілісне утворення, що може існувати та функціонувати як єдина цілісність завдяки взаємодії (інтеграції) її окремих складових. У процесі інтеграції збільшується інтенсивність взаємозв'язків між окремими складовими системи, зокрема, з'являються нові рівні. Відповідно до цього інтеграцію розглядають як взаємодію, взаємопроникнення, взаємовплив, відновлення єдності окремих частин системи в єдине ціле, в результаті чого утворюється нова цілісність, яка набуває нових, тобто – емерджентних якостей.

У психологічній науці «інтеграція» – це ознака автентичної особистості, яка «усвідомлює свої потреби та бере відповідальність за їхню реалізацію, узгоджує свої бажання з наявними можливостями, вибудовує своє «Я-ідеальне» узгоджено з «Я-реальним» і професійною моделлю» [56, с. 78].

У педагогіці поняття «інтеграція» має широке коло застосування та реалізації й, здебільшого, застосовується поряд з поняттям «диференціація», оскільки – це «взаємопов'язані процеси, якими супроводжується розвиток наукового пізнання» [10, с. 95]. У працях українських вчених, які досліджують феномен освітньої інтеграції на різних рівнях, а саме: філософському (С. Клепко,

В. Кремень), навчально-дидактичному (В. Ільченко, І. Козловська), навчання в початковій школі (Н. Бібік, М. Іванчук, О. Савченко, В. Тищенко та ін.), де підкреслюється важливість інтеграційних процесів в освіті, оскільки завдяки інтеграції ефективно відбувається систематизація знань, яка сприяє становленню в учнів цілісної картини світу.

У зв'язку з реформою загальної середньої освіти в змісті Нової української школи чільне місце відведено поняттю «інтеграція», яке тлумачиться «як об'єднання в єдине ціле розрізнених частин та елементів системи на основі їх взаємозалежності і взаємодоповнюваності» [45].

У педагогіці поняття «інтеграція» має різні трактування з огляду на її сутнісний зміст та масштаб застосування. Так, Л. Масол, авторка *концепції поліцентричної інтеграції змісту загальної мистецької освіти*, наводить класифікацію інтерпретацій інтеграції: як закономірності освіти; як освітньої політики; як принципу модернізації освіти; як цілісної картини світу; інтеграція в змісті освіти (інтегровані курси, програми); інтеграція форм навчання і виховання (інтегрований урок); інтеграція способів взаємодії педагога та учнів (інтегративна технологія) тощо [44, с. 23]. У своїх авторських розробках дослідниця застосовувала два основні види *інтеграції*: індуктивно-взаємодіючий (взаємозв'язки між компонентами – видами мистецтва) і холістський, що передбачає пріоритет цілого як «емерджентної» якості, яка забезпечує вищий рівень упорядкованості [так само, с. 24].

У мистецькій педагогіці інтегративний підхід поєднує різні види мистецтв (музику, образотворче мистецтво, театр, хореографію, літературу); сприяє цілісному сприйняттю художньої культури; забезпечує міжпредметні зв'язки (з історією, мовою, філософією) тощо.

А. Козир та В. Федоришин зазначають, що «інтегративність (взаємозв'язок, взаємодія) видів мистецтв у процесі їх естетико-виховної дії на учнів полягає в цілісному сприйнятті твору (змісту і форми, емоційного й раціонального,

етичного і естетичного), в єдності завдань розвитку художньо-естетичних відчуттів, думок, смаків та ідеалів школярів» [28, с. 55].

У зв'язку з цим, О. Рудницька розглядає важливість застосування принципу інтегрованого підходу до змісту мистецької освіти. Так, на теоретичному рівні інтеграція знань учнів за принципом аналогії та контрасту спрямовується на усвідомлення та художнє осмислення навколишньої дійсності, на порівняння та проведення паралелей між творами, які є близькими за тематикою й сюжетом, змістом та формою, жанром та стилем, художньою метафорою та алегорією тощо. Між тим, дослідниця наголошує на важливості доповнення теоретичного рівня інтеграції знань емпіричним рівнем, на якому відбувається інтеграція особистісно-чуттєвих вражень художнього сприймання, що пов'язано з активізацією психологічних механізмів синестезії [розділ 1: 83, с. 10 – 13].

О. Олексюк та М. Ткач зазначають, що інтеграція знань виявляється на духовно-світоглядному (через спільний тематизм), естетико-мистецтвознавчому (через спільність мистецьких понять та універсальність естетичних категорій) та психолого-педагогічному (через технологію інтегрованих уроків) рівнях [48, с. 66].

Визначаючи переваги інтегрованого підходу до підготовки фахівців мистецько-педагогічного профілю, Н. Кічук та О. Дзюба виокремлюють такі позиції: міжпредметна інтеграція з орієнтиром на музично-виконавські види діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва; конструктивність проведення комплексних заліків, в межах яких студенти демонструють навчальні досягнення зі спеціального та додаткового інструментів, вокалу і диригування, теорії та історії музики тощо; впровадження досвіду мистецько-педагогічного проєктування з урахуванням принципів полікомунікації, творчої самореалізації, художньої цілісності тощо [25, с. 42].

З урахуванням викладених теоретичних позицій щодо сутності інтеграції в змісті мистецької освіти й специфіки інтегративної підготовки майбутнього

вчителя музичного мистецтва, про що йшлося в попередньому розділі, можна констатувати такі положення:

- значущість інтегративного підходу до формування готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності полягає в тому, що він забезпечує цілісність і взаємозв'язок усіх складових професійної підготовки, органічно поєднує та синтезує набуті музично-теоретичні знання, виконавські навички, педагогічні уміння та творчо-особистісні якості майбутнього вчителя музичного мистецтва, що сприяє подоланню фрагментарності та розпорошеності знань та гармонійному розвитку фахівця;

- інтегративний підхід сприяє формуванню комплексних виконавських та інтерпретаційних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва, оскільки він оволодіває не лише технікою виконання, а й умінням інтерпретувати музичний твір, пояснювати його учням, застосовувати творчі методи навчання тощо;

- інтеграція різних видів музичної діяльності (музично-виконавської, композиторської, диригентської, вокально-хорової, творчо-імпровізаційної, організаційно-аналітичної) у змісті фахової підготовки студентів факультетів мистецтв стимулює розвиток творчої індивідуальності й креативності студента, що є ключовим у мистецькій педагогіці;

- інтеграція теоретичних знань і практики дозволяє студенту під час майбутньої роботи в школі або мистецькому закладі органічно поєднувати ролі виконавця, інтерпретатора, наставника, керівника творчого колективу, організатора творчого процесу, що є ознакою сформованої педагогічної гнучкості вчителя музичного мистецтва;

- інтегративний підхід відкриває студентам можливості бачити результат своєї підготовки не лише у виконавстві, а й у більш широкому педагогічно-творчому контексті, що зумовлює підвищення мотивації до навчання та професійного саморозвитку;

- інтегративний підхід характеризується адаптивністю до сучасних освітніх вимог, що відповідає тенденціям компетентнісної освіти, де важливим є не лише обсяг знань, а й готовність застосовувати набуті знання та вміння у різних ситуаціях музично-педагогічної практики.

Отже, значущість та доцільність застосування інтегративного підходу полягає в тому, що він спрямований на формування *інформаційно-пізнавального компоненту* готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до творчої музично-виконавської діяльності, інтегруючи знання у сфері музичного виконавства, музичної педагогіки, музичної психології, теорії та історії музики, вокального виконавства, хорового диригування з філософськими, культурологічними, музикознавчими тощо та досвід застосування цих знань у творчій музично-виконавській діяльності, формуючи готовність вчителя бути одночасно і виконавцем, і педагогом, і музичним теоретиком, і керівником творчого колективу, і творчою особистістю в цілому.

Аксіологічний (або ціннісний) підхід формує гуманістичні ідеали, основу для морального й етичного вибору, сприяє гармонізації суспільних відносин; підкреслює роль мистецтва як носія духовних і моральних цінностей; актуалізує естетичне ставлення людини до світу, її потребу в творчості; в освітньому процесі виступає методологічною основою для формування системи ціннісних орієнтацій особистості.

Розглянемо сутність цього поняття в науковому дискурсі. У довідкових джерелах поняття «цінність» розглядається як «термін, що позначає належне та бажане на відміну від реального, дійсного. ... Істина відповідає на питання – якою є реальність, цінність відповідає на питання – що є бажаним або яким щось повинно бути» [69, с. 707].

Спеціальна філософська дисципліна, яка досліджує теоретичні положення природи цінностей, є *аксіологія* (від грецьк. *axios* – цінність, *logos* – вчення, наука). Між тим, аксіологія – це не просто наука про цінності, а фундаментальна

сфера філософії, що вивчає природу, сутність, структуру, походження та функціонування цінностей у житті людини та суспільства, пояснюючи при цьому, чому люди надають перевагу тим чи іншим явищам, речам або ідеалам.

З-поміж *основних завдань* аксіології слід виділити такі: визначення цінностей як особливих феноменів культури; розкриття сутності таких понять як «цінність» та «оцінка»; виявлення критеріїв, за якими щось визнається цінним або, навпаки, не має цінності; дослідження взаємозв'язку між цінностями і соціальними, етичними нормами та ідеалами; аналіз ролі цінностей у формуванні світогляду особистості, її орієнтацій, які допомагають людині визначати сенс життя, робити правильний вибір, формувати ідеали тощо.

У філософському дискурсі виокремлюють такі *етapi* розвитку аксіології:

- *класична аксіологія*, яка представлена працями філософів неокантіанства (Р. Г. Лотце, В. Віндельбанд, Г. Ріккерт та ін.), в яких цінності розглядалися як об'єктивні сутності, що є незалежними від людини; як універсальний засіб розуміння буття і пізнання, що надає їм не тільки методологічного, а й онтологічного значення; як такі, що претендують на значущість (культурні блага, твори мистецтва) тощо [87; 104; 92];

- *некласична (суб'єктивістська) аксіологія*, в якій цінності розглядаються вже не як об'єктивні властивості світу, а як такі, що ґрунтуються на індивідуальному (суб'єктивному) сприйнятті й оцінці людиною цінностей та залежать від її свідомості, досвіду, почуттів та культурного контексту: Ф. Ніцше, В. Дільтей, М. Фуко, Ж.-П. Сартр, Е. Шпрангер, М. Шелер та ін. [89; 80; 81; 95; 96; 97];

- *сучасна аксіологія* (кінець XX – початок XXI ст.) – синтезує різні підходи, розвиваючись на межі різних галузей наукового знання: філософії, культурології, соціології, психології, педагогіки. Вона досліджує цінності в глобалізованому, мультикультурному та інформаційному світі, тому розглядає цінності в контексті глобалізації, комунікації, соціальних змін, міжкультурних відмінностей, тощо.

До представників цього напрямку відносять як зарубіжних: Ю. Габермас, А. Гоннет, Р. Рорті, Ч. Тейлор та ін. [85; 86; 94; 100], так і вітчизняних (М. Попович, С. Кримський, В. Табачковський, Н. Хамітов та ін.) учених [54; 33; 65; 70].

Теорія цінностей у вимірі орієнтацій особистості ґрунтовно висвітлюються також в працях вчених – представників гуманістичної та екзистенційної психології: А. Маслоу, Г. Олпорта, В. Франкла, К. Роджерса та ін., де ціннісні орієнтації розглядаються як ключовий вимір самореалізації особистості, свободи вибору та смисловиттєвої позиції людини [90; 75; 82; 93].

Зокрема, в концепції А. Маслоу ієрархічна побудова потреб людини поступово перетворюється в систему її цінностей, вищим рівнем якої вчений вважав – прагнення до самоактуалізації [90]. На думку Г. Олпорта, саме ціннісні орієнтації виступають ядром особистісної зрілості людини, оскільки вони стають її усвідомленим вибором, створюють індивідуальні диспозиції, які сприяють розвитку «пропріуму» (ядра особистості) [75]. Основна ідея, проголошена у працях К. Роджерса, – тенденція до самоактуалізації як головний чинник мотивації особистості. Згідно його теорії цінності не нав'язуються людині зовні, а, навпаки, формуються в процесі її власного досвіду та самопізнання [93].

Студіювання філософсько-психологічних праць з проблеми цінностей засвідчує її високий потенціал для педагогічної науки, що підтверджується появою *педагогічної аксіології* як самостійної міждисциплінарної галузі наукового знання. На переконання Т. Калюжної, саме педагогічна аксіологія через її особистісний вимір та ціннісні пріоритети в освіті дозволяє визначити центральне місце людини з її внутрішнім світом в педагогічній системі шляхом розгляду залежності стану освітньої сфери та її розвитку від «аксіосфери вчителя» [23, с. 5].

Ціннісний аспект у змісті мистецької освіти вочевидь зумовлений зміною пріоритетів розвитку освітньої сфери в цілому як в світі, так і в Україні, про що свідчать численні праці як зарубіжних, так і вітчизняних науковців у сфері освіти

й мистецької освіти, зокрема. На увагу заслуговують праці, в яких досліджуються різні аспекти впливу цінностей на перебіг освітнього процесу: цінності освіти і виховання (В. Андрущенко [2]; М. Желуденко [19]; О. Сухомлинська [64]); мистецька освіта як цінність (J. Uchyla-Zroski [105]; О. Олексюк [47]; А. Козир, В. Федоришин [28]); аксіологічна концепція мистецького навчання (А. Козир, Н. Дуб'юк [26]; Ю.-С. Клим'юк [32]); ціннісний вибір професії вчителя музики (J. Ballantyne & K. Zhukov [76]; В. Nadera [88]); аксіологічний конструкт підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва (А. Козир, Л. Ліхіцька [27]); ціннісні професійні орієнтації студентської молоді (Л. Сатановська [69]; М. Ткач [67]; Г. Падалка [51]); художні орієнтації учнів у процесі музично-театральної діяльності (Л. Паньків [52]) та ін.

Більшість з дослідників переконана в тому, що аксіологізація музично-педагогічного процесу є загальним трендом у підготовці сучасного фахівця мистецької галузі, оскільки орієнтує не лише на оволодіння майбутніми вчителями музичного мистецтва знаннями, уміннями та навичками, а й на формування ціннісно-сислової сфери особистості (ціннісні орієнтації, художні смаки та ідеали тощо), що визначає спрямованість професійної діяльності.

З цих умов актуалізується значення *аксіологічного підходу* у формуванні готовності вчителя музичного мистецтва до творчої музично-виконавської діяльності, що зумовлено розумінням цінностей як базової основи загального педагогічного й мистецького розвитку особистості. З позицій аксіологічного підходу готовність учителя музичного мистецтва до творчої музично-виконавської діяльності розглядається як синергія мотиваційно-ціннісного, рефлексивно-оцінювального та творчо-продуктивного компонентів, ядром яких виступають – ціннісні смисли педагога-музиканта (особистісні, творчі, художньо-естетичні, професійні тощо), які визначають його професійну ідентичність та поведінку.

Методологія використання аксіологічного підходу у формуванні готовності вчителя музичного мистецтва до творчої музично-виконавської діяльності позитивно сприяє на:

- формування в майбутнього педагога-музиканта ціннісного ставлення до музичного мистецтва як культурного феномену та мистецької освіти як цінності;
- вироблення творчої особистісної позиції вчителя як носія й транслятора мистецьких цінностей в учнівське середовище;
- розвиток в майбутнього педагога-музиканта ціннісних та художніх орієнтацій, духовно-естетичних потреб і внутрішньої мотивації до музичного виконавства та творчості;
- усвідомлення соціальної значущості музично-виконавської діяльності у музичному навчанні та вихованні учнів;
- інтеграції загальнолюдських і національно-культурних цінностей та відмінностей у музично-виконавську та музично-педагогічну практику.

Основними принципами реалізації аксіологічного підходу виступають такі: *гуманістичність* (утвердження людини як найвищої цінності, орієнтація на розвиток особистості через мистецтво; *культуровідповідність* (врахування світових та національних мистецьких традицій, сприйняття мистецтва як культурної цінності); *діалогічність* (діалог як визначальна сутність художнього пізнання, творча взаємодія педагога й учнів у процесі спілкування та обміну цінностями); *самореалізація* та *рефлексивність* (пріоритет креативних форм у ціннісному досягненні музично-виконавської діяльності, здатність учителя до саморефлексії для осмислення власної ціннісної позиції та її впливу на учнів).

Практична реалізація аксіологічного підходу у формуванні готовності вчителя музичного мистецтва до творчої музично-виконавської діяльності виявляється у застосуванні ціннісно зорієнтованих методів мистецького навчання: метод естетичного аналізу музики; метод художньої та виконавської інтерпретації; евристичні бесіди; метод інтегрування мистецьких знань з

філософськими, культурологічними, який сприятиме формуванню в студентів цілісної художньої картини світу й ціннісного мистецького досвіду, та ін.

Як наслідок, – упровадження аксіологічного підходу має забезпечити цілісність фахової підготовки вчителя музичного мистецтва в контексті формування його готовності до творчої музично-виконавської діяльності, оскільки спрямовується не лише на розвиток музично-виконавських і педагогічних умінь, а й на підготовку ціннісно-орієнтованої особистості, здатної творчо реалізовувати себе у музично-виконавській діяльності.

Наступним важливим методологічним підходом у формуванні готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності вважаємо – *креативний підхід*, який орієнтує, в першу чергу, на розвиток творчого потенціалу особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва, оскільки креативна діяльність спрямована не на репродуктивну діяльність, а навпаки, – на продуктивну творчу діяльність, результатом якої має стати створення нового продукту в процесі креативно-перетворювальної праці.

В умовах стрімких змін сучасного інформаційного суспільства важливість проблеми формування творчої особистості з розвинутим креативним мисленням, здатної гнучко вирішувати нагальні проблеми, творчо підходити до будь-яких інновацій, продукувати нові ідеї тощо, не викликає сумнівів, оскільки саме креативна особистість наразі є найбільш затребуваною у різних сферах людської життєдіяльності. Упровадження креативного підходу зумовлено зростаючою увагою до розвитку творчого потенціалу людини й характеризується створенням освітнього середовища, яке сприятиме саморозвитку особистості.

На думку О. Дубасенюк, стратегія креативного підходу до організації освітнього процесу у вищій школі передбачає, в першу чергу, установку на творчість і подолання формалізму у професійних діях; прогнозування шляхів і вдосконалення творчого потенціалу особистості майбутнього фахівця [18, с. 25].

З цих позицій ефективна професійна діяльність майбутнього фахівця безпосередньо залежить від якості його підготовки в системі вищої освіти й мистецької освіти, зокрема. Тому фахова підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва, в першу чергу, має бути спрямованою на підготовку креативного вчителя нової генерації, здатного до творчості, імпровізації, гнучкості, оригінальних і нестандартних дій, прийняття самостійних рішень, створення нових творчих продуктів тощо.

У філософському дискурсі поняття «креативність» зазвичай пов'язують з поняттям «творчість», оскільки розуміння творчості як інноваційного процесу було закладено ще в працях античного філософа Платона, який визначав творчу діяльність як «перетворення небуття в буття» [69, с. 630].

У психологічному словнику, *креативність* (від лат. *creation* – створення) розглядається як «рівень творчої обдарованості, здатності до творчості, що є відносно стійкою характеристикою особистості» [56, с. 94].

Психологічну сутність креативності, яка пов'язана з самореалізацією особистості, розвитком творчих здібностей, уяви, інтуїції, дивергентного мислення, інтелекту тощо, активно досліджували зарубіжні вчені. З-поміж основних *теорій креативності* найбільш відомими є теорії провідних американських вчених-психологів. Так, американський вчений-психолог Джо Пол Гілфорд, який власне у 60-х рр. XX століття й увів до наукового обігу поняття «креативність», розглядав креативність як структуру інтелекту, виокремлюючи дивергентне мислення як головну її характеристику: оригінальність; семантична, образна адаптивна гнучкість; продуктивність, здатність до перетворення [84]. Інший американський вчений-психолог Еліс Пол Торренс описував креативність як природний процес та створив спеціальні *тести творчого мислення* для діагностики рівня креативності особистості. Головним завданням цих тестів стало отримання моделі творчих процесів, яка відображає природну складність цих процесів [103]. Американський педагог,

професор когнітивної психології Говард Гарднер розглядав креативність згідно розробленої ним *теорії множинного інтелекту*: музичного, лінгвістичного, просторового тощо [83]. Американський психолог угорського походження Мігай Чіксентмігаї описав креативність через уведене ним поняття «*поток*» (flow) як стану повного занурення в творчу діяльність [78].

Також креативність досліджується в контексті *теорії самоактуалізації особистості* Абрагама Маслоу, де розкриття потенціалу до творчості подається як гуманістична потреба творити добро [90]; *персоналістичної теорії* Карла Роджерса, яка розкриває унікальний досвід кожної людини (Я-концепція, конгруентність, позитивне ставлення тощо) [93]; *теорії інсайту* Вольфганга Келера, де момент осяяння (інсайту) в творчій діяльності є ключовим [99] та ін.

Розглянемо основні теорії креативності в контексті проблеми дослідження (таблиця 2.1.1.).

Таблиця 2.1.1.

Теорія креативності	Автор(и)	Ключова концептуальна ідея	Значення для мистецької освіти
<i>Теорія дивергентного мислення</i>	Дж. Гілфорд	Креативність як здатність генерувати різноманітні, оригінальні ідеї; гнучкість і швидкість мислення.	Розвиток здатності до варіативного мислення, створення нових інтерпретацій музичних творів.
<i>Тестова теорія творчості</i>	Е. Торренс	Креативність як процес чутливості до постановки проблем, висування гіпотез, продукування нових ідей та рішень; можливість її вимірювання.	Формування навичок самодіагностики творчих здібностей, використання тестів для виявлення творчого потенціалу студентів.

<i>Теорія множинного інтелекту</i>	Г. Гарднер	Креативність виявляється через різні види інтелекту: музичного, просторового, лінгвістичного тощо.	Визнання індивідуальних форм творчості студентів; розвиток музичного інтелекту як основи професійної компетентності студентів.
<i>Системна теорія креативності</i>	М. Чіксентмігаї	Креативність як «потік» (flow), що визначає стан повного занурення в творчу діяльність; як взаємодія особистості, відповідної галузі та соціального середовища.	Формування творчої спільноти: викладач-студент- музичний твір- суспільство, що сприяє розвитку музичної культури.
<i>Теорія самоактуалізації</i>	А. Маслоу	Креативність як природний прояв самоактуалізації особистості, яка прагне реалізувати свій потенціал.	Стимулювання внутрішньої мотивації студента до музично- виконавської творчості, розвиток творчої свободи.
<i>Персоналістична теорія творчості</i>	К. Роджерс	Творчість як результат відкритості досвіду, внутрішньої свободи, довіри до себе.	Створення безпечного психологічного простору для творчої самореалізації студентів.
<i>Теорія інсайту</i>	Г. Уоллес, К. Келер	Креативний процес включає такі етапи: підготовка, інкубація, інсайт, перевірка; момент осаяння як ключовий.	Здатність до імпровізації та інтуїтивного пошуку у музично- виконавській діяльності.

Таким чином, *креативний підхід* до формування досліджуваного педагогічного феномена спрямований на формування *рефлексивно-оцінювального* та *творчо-продуктивного* компонентів досліджуваного феномена, стимулює систему якісних змін особистості вчителя, які відображають його готовність до вирішення проблем різного спрямування у сфері музично-виконавської творчості щодо продукування нових ідей, знаходження нестандартних виконавських та інтерпретаційних рішень. Він сприяє процесу саморозвитку, самооцінки та саморефлексії вчителя музичного мистецтва на шляху досягнення ним творчої свободи, індивідуального стилю музично-виконавської діяльності тощо.

Праксеологічний підхід виступає завершальним методологічним підходом до формування означеного феномена. У словникових джерелах знаходимо таке потрактування поняття «*праксеологія*» (від грецьк. «*praxis*» – дія, діяльність) – це «програма комплексних наукових досліджень умов, засобів і принципів ефективної людської діяльності». Тобто, праксеологія вивчає історичні типи і види практики, доцільні форми організації людських дій, які скеровані на зміну природи, суспільства і самої людини [69, с. 512].

Уперше цей термін використав французький соціолог і філософ Альфред Еспінас (1890 р.). Активного розвитку праксеологія дістала у працях польського вченого, філософа і логіка Тадеуша Котарбінського, який в 1955 р. опублікував свою працю «*Traktat o dobrej robocie*» (Трактат про добру працю), де автор обґрунтував людську діяльність в контексті її доцільності, ефективності та раціональності [16, с. 64]. Тобто, праксеологічний підхід зосереджується на вивченні, організації та вдосконаленні людської діяльності з метою досягнення максимальної ефективності, результативності та оптимальності дій.

Значущість упровадження праксеологічного підходу у систему вищої освіти підтверджується в працях зарубіжних та українських вчених (В. Андрущенко, Н. Бібік, О. Біляковська, О. Біда, О. Кучай, Т. Кучай, Г. Джинда,

В. Євтух, Т. Котарбінський, Дж. Дьюї, В. Майборода, А. Малихін, Є. Слуцький, О. Савченко, Є. Проворова та ін.). Більшість учених наголошують, що в контексті нової педагогічної парадигми реалізація праксеологічного підходу в зміст підготовки фахівців нового покоління є особливо актуальною проблемою, оскільки саме цей підхід виступає методологією в організації раціональної та оптимальної діяльності суб'єктів освітнього процесу, ґрунтується на інтеграції знання і діяльності, створює умови для узгодження теорії з практикою, враховує особливості професійної діяльності фахівця, зорієнтований на формування у майбутнього вчителя готовності діяти свідомо, цілеспрямовано, продуктивно та творчо в професійній діяльності.

У ґрунтовному дисертаційному дослідженні Є. Проворової розроблено модель методично-праксеологічної парадигми методичної підготовки майбутніх учителів музики, яка представлена трьома рівнями: першим імперативним рівнем, який характеризує якість методичної дії; другий рівень, який визначає основні напрями музичної діяльності вчителя музики, і третій рівень, який корелюється з такими поняттями як: продуктивність, результативність, ефективність, результативність та успішність, що є праксеологічними складниками музично-педагогічної діяльності вчителя музики [57]. Тобто впровадження праксеологічного підходу у зміст фахової підготовки студентів факультетів мистецтв сприяє реалізації основних показників успішності такої підготовки, а саме: ефективність, раціональність, осмисленість, методична узгодженість, продуктивність, результативність та інші.

У контексті нашої проблеми праксеологічний підхід спрямований на формування *творчо-продуктивного компоненту* досліджуваного феномена, оскільки він збагачує освітній процес інноваційними методиками та технологіями за рахунок творчого оновлення раніше накопичених знань, умінь, навичок та досвіду цієї діяльності в умовах інтегрованого навчання. Це означає, що праксеологічний підхід спрямований на те, щоб навчити студентів-музикантів

не лише знати про те, як саме потрібно діяти у музично-виконавській діяльності, а й розуміти, чому саме так треба діяти, тобто усвідомлювати закономірності, методи, способи і критерії ефективної творчої музично-виконавської дії.

Ключовими *принципами* реалізації праксеологічного підходу є:

- цілеспрямованість і результативність (музично-виконавська діяльність базується на чіткому розумінні мети та очікуваних результатів виконання та інтерпретації музичного твору);
- раціональність та ефективність музично-виконавських дій (вибір найоптимальніших засобів і способів реалізації творчого задуму композитора);
- рефлексивність та саморефлексія (постійний самоаналіз власних виконавських дій, помилок, досягнень);
- творчо-операційна гнучкість (здатність до варіювання художніх і технічних прийомів відповідно до змісту музичного матеріалу);
- міждисциплінарна інтеграція знань і практики (єдність музично-теоретичної підготовки, виконавської майстерності та педагогічного досвіду).

Методичні аспекти реалізації праксеологічного підходу зумовлюють:

- систематичний аналіз і самооцінювання власної виконавської діяльності;
- проєктування творчих музично-виконавських дій (планування роботи над музичним твором, постановка мікро- та макроцелей);
- використання алгоритмів і технологій вдосконалення виконавських навичок (методи раціонального тренування, мікропрактики, мультимедійні практикуми, аудіо- та відеорефлексії);
- формування професійно-виконавської компетентності через творчо-діяльнісні завдання (виконання, аранжування, імпровізація, акомпанемент).

Отже, праксеологічний підхід у змісті підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва є важливим інструментом формування його готовності до творчої музично-виконавської діяльності, оскільки він орієнтує на раціональне, свідоме, рефлексивне й творчо ефективне здійснення професійних музично-

виконавських дій; інтегрує теоретичні знання, виконавські вміння й педагогічну практику в єдину систему цілеспрямованої діяльності; розвиває професійну рефлексію й мотивує до постійного самовдосконалення та самореалізації у музично-виконавській творчості.

У підсумку варто зазначити, що наведені методологічні підходи (інтегративний, аксіологічний, креативний та праксеологічний), є тісно взаємопов'язаними та щільно взаємодіють між собою, й відіграють провідну роль у проєктуванні організаційно-методичної моделі формування досліджуваного феномена, яка буде розглянута нами в наступних параграфах.

2.2. Принципи та педагогічні умови формування готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності в умовах інтегрованого навчання

Для теоретико-методологічного обґрунтування окресленої проблеми наступним логічним кроком є визначення принципових положень формування досліджуваного педагогічного феномена.

Розглянемо потрактування поняття «принцип» у довідкових джерелах. Так, філософський словник за ред. В. Шинкарука визначає: «принцип» (від лат. *principium* – начало, основа). Це – «1) Першопочаток, те, що лежить в основі певної сукупності фактів, теорії, науки. ... 2) Внутрішні переконання людини, ті практичні, моральні й теоретичні засади, якими вона керується в житті, в різноманітних сферах діяльності» [69, с. 519].

Український педагогічний словник С. Гончаренка при трактуванні зазначеного поняття розрізняє: «*принципи навчання*» як основні вихідні положення теорії навчання та «*принципи виховання*» як вихідні положення, що впливають із закономірностей виховання й визначають загальне спрямування виховного процесу [10, с. 270].

Отже, принципи навчання і виховання – це основні керівні положення, на яких ґрунтується освітній процес і які визначають його зміст, форми та методи, особливості організації. Вони відображають загальні закономірності розвитку особистості, педагогічної діяльності та суспільні вимоги до освіти. Загальнодидактичні *принципи навчання*, які свого часу були обґрунтовані ще А. Я. Коменським в його «Великій дидактиці», характеризується такими рисами: науковість, систематичність і послідовність, доступність, свідомість і активність учнів, наглядність, міцність знань, умінь та навичок, індивідуальний підхід, зв'язок навчання з життям і практикою. *Принципи виховання* – гуманізація, природо-та культуровідповідність, цілісність виховного процесу, повага до особистості, наступність і безперервність, співпраця і партнерство.

Принципи навчання і виховання у змісті музичної освіти – це базові положення, які визначають зміст, методи та організацію музично-педагогічного процесу, спрямованого на гармонійний розвиток особистості майбутнього фахівця, формування музичної культури, художнього мислення та творчої індивідуальності особистості. Вони забезпечують поєднання інтелектуального, емоційно-естетичного й творчого аспектів музичного навчання, сприяють формуванню духовно багатой, креативної та компетентної особистості музиканта. Дотримання цих принципів у музично-педагогічному процесі гарантує ефективність музично-виконавської підготовки й виховання художньо-творчої індивідуальності студентів мистецьких спеціальностей.

У працях українських учених, музикантів-виконавців, педагогів-практиків (Н. Гуральник, М. Давидов, А. Зайцева, А. Козир, В. Лабунець, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Рудницька, М. Ткач, В. Федоришин, О. Щолокова та ін.) ґрунтовно розроблено як загальнодидактичні, так і спеціальні принципи мистецького навчання, які й створили теоретико-методологічну основу для музично-педагогічної теорії та музично-виконавської практики.

З урахуванням багатого музично-теоретичного та музично-виконавського досвіду в цій справі, але в контексті нашої проблеми дослідження ми висуваємо такі принципи: *принцип ціннісної спрямованості музично-виконавської підготовки; принцип міждисциплінарності; принцип діалогічної взаємодії студента і викладача; принцип рефлексивності*. Розглянемо їх детальніше.

Принцип *ціннісної спрямованості музично-виконавської підготовки* – це один із провідних принципів сучасної музичної педагогіки, який орієнтує освітній процес не лише на формування технічних і професійних умінь, а насамперед, – на розвиток духовно-ціннісного ставлення до музичного мистецтва, творчості та музично-виконавської діяльності. Це означає, що музичне навчання будується не тільки навколо оволодіння технікою виконання, а й навколо усвідомлення смислів, ідей, емоційної та духовної сутності музики.

Згідно даного принципу музично-виконавська діяльність розглядається як засіб самопізнання, самовираження та духовного зростання педагога-музиканта, як форма духовного спілкування зі слухачем, передавання художніх ідеалів та моральних смислів, оскільки формує ціннісне ставлення до музичного твору, композитора, слухача і до власної творчої праці.

Підтримуємо думку М. Давидова, що музично-виконавська творчість – є процесом «створення реального музичного художнього образу на матеріалі даних музичного твору та уявного композиторського задуму, виконавських виражальних засобів, інтерпретаторського мислення в театралізації публічного представлення» [15, с. 287].

Основні напрями реалізації даного принципу у змісті музично-виконавської підготовки студентів факультетів мистецтв:

- *гуманізація змісту музичного навчання* (осягнення цінностей добра, краси, гармонії, любові, орієнтація на розвиток морально-естетичних почуттів, емпатії, любові до музики, поваги до її авторів та виконавців);

- *ціннісна основа музично-виконавської діяльності* (підготовка студента-музиканта спрямована не лише на формування технічно-виконавських навичок, а на виховання глибокого розуміння духовного змісту музики, її гуманістичної місії, здатності впливати на емоційний і моральний стан людини);

- *формування творчо-особистісної позиції* (студент засвоює не лише знання, а й формує систему ціннісних орієнтацій – любов до музичного мистецтва, повагу до культурної спадщини як західноєвропейської, так і вітчизняної, естетичну свідомість і моральну чутливість);

- *особистісно-ціннісний підхід у музичному навчанні* (педагог спрямовує освітній процес на виявлення індивідуальних ціннісних позицій студента, розвиток його емоційно-ціннісного ставлення до музики, культури, людей. Студент вчиться оцінювати власну музично-виконавську діяльність не лише за технічними критеріями, а й за рівнем художньої виразності та щирості);

- *зв'язок професійних і загальнолюдських цінностей* (музично-виконавська підготовка сприяє утворенню таких якостей, як відповідальність, доброзичливість, естетичний смак, культура спілкування, що визначатимуть характер його майбутньої педагогічної і музично-виконавської діяльності).

Реалізація принципу ціннісної спрямованості музично-виконавської підготовки забезпечує перехід від технократичного до гуманістичного типу підготовки студентів факультетів мистецтв, сприяє вихованню творчо активної, духовно зрілої, морально відповідальної особистості, здатної не лише професійно виконувати музику, а й нести її ціннісні смисли слухачам.

Наступний виокремлений нами принцип – це *принцип міждисциплінарності*, який характеризує новий стиль педагогічного мислення, та є одним із ключових сучасних дидактичних принципів, що забезпечує взаємопов'язане вивчення музично-теоретичних, музично-виконавських, музично-педагогічних і загальнокультурних дисциплін з метою формування цілісного професійного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Погоджуємося з думкою О. Олексюк та В. Тушевої, що «верховенство інтегративних, синтезуючих тенденцій лягає в основу *методології міждисциплінарного знання*» [49, с. 14]. Саме міждисциплінарність передбачає інтеграцію музично-виконавських дисциплін (вокалу, інструменту, диригування) із музично-теоретичними (сольфеджіо, гармонія, аналіз музичних творів), педагогічними (методика музичного виховання) та гуманітарними (психологія, естетика, культурологія). Це створює цілісний освітній простір, у якому студент сприймає музику не ізольовано, а в контексті культури, історії, духовності

З цих позицій у змісті вищої мистецької освіти все частіше толерується синергійне поєднання традиційних підходів з новітніми технологічними інноваціями (зокрема, із цифровими ресурсами), що уможливорює глибоку інтеграцію теоретичних знань з практичними навичками студентів. До прикладу, – застосування інтерактивного мобільного додатку mySolfeggio – розглядається як інноваційний засіб навчання сольфеджіо студентів-музикантів засобами цифрових технологій.

Вище ми зазначали, що творчий характер музично-виконавської діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва, яка за своєю специфікою є досить різновекторною, зумовлений різними видами художньо-творчої діяльності вчителя (гра на музичному інструменті, спів, диригування, музично-теоретичні знання, музично-пластичні рухи, керування творчими колективами тощо). Тому саме принцип міждисциплінарності є важливим принципом фахової підготовки студентів факультетів мистецтв, оскільки забезпечує цілісне та комплексне опанування студентами різних фахових дисциплін: «Основний музичний інструмент», «Хоровий клас», «Диригування», «Постановка голосу», «Вокальний ансамбль», «Теорія та історія музики», «Сольфеджіо» та ін.

Отже принцип міждисциплінарності у музично-виконавській підготовці студентів факультетів мистецтв забезпечує гармонійне поєднання знань, умінь і цінностей різних мистецьких галузей, сприяє цілісному розвитку особистості

педагога-музиканта, його здатності до творчого синтезу досвіду, що сприяє розвитку художнього світогляду. Завдяки взаємозв'язку дисциплін формується гнучке, синтетичне мислення, що дозволяє майбутньому педагогу-музиканту творчо поєднувати різні підходи до музичного виконання, аналізу та інтерпретації музики як багатовимірного культурного явища.

Принцип діалогічної взаємодії студента і викладача є наступним важливим принципом у процесі формування досліджуваного педагогічного явища. Ключовим механізмом даного принципу виступає синтез двох взаємопов'язаних понять – «діалог» та «дія», тому розглянемо більш детально їх сутнісний зміст.

Поняття «діалог» (з грецької – розмова, бесіда), ще з часів античної філософії застосовувався як «метод знаходження істини за допомогою певних питань і методичного на них відповідей (Сократ, Платон). У сучасній філософії діалог – універсальна форма відношення «Я» – «Ти» як спосіб дослідження сутності людини та визначення її реального призначення у житті» [69, с. 161].

Поняття «дія» має психологічну природу, оскільки – це вольовий акт людської поведінки, який спрямований на досягнення певної мети. Відповідно взаємодія, як особливий тип зв'язку, – «це процес впливу суб'єктів один на одного що породжує їхній взаємний зв'язок. ... Під час взаємодії між людьми розвиваються, виявляються і формуються міжособистісні відносини, які мають назву спілкування» [50, с. 201 – 202].

Проблемі педагогічної взаємодії вчителя та учня (студента) присвячено чимало праць з педагогіки, зокрема зазначимо, – підручник «Педагогічна майстерність», виданий за загальною редакцією академіка Івана Зязюна. Науковці школи І. Зязюна переконані, що в *педагогічній взаємодії* вчителя з учнями педагогічне спілкування може розвиватися або як діалогічне, або – монологічне. Монологічний тип спілкування побудований на поляризації його учасників за активністю, тобто, одні інспектують, наказують, диктують, а інші – пасивно сприймають цей вплив. Щодо діалогічного спілкування, то в цьому

процесі активними є всі, хто бере в ньому участь. Саме тому діалогічне педагогічне спілкування, на думку авторів підручника, – це той «тип професійного спілкування, що відповідає критеріям діалогу, забезпечуючи суб'єкт-суб'єктний принцип взаємодії педагога та учнів» [53, с. 94].

Як зазначають А. Козир та В. Федоришин, «педагогічна взаємодія викладача та студентів у процесі роботи у творчому колективі виступає як їх спільна діяльність, котра спрямована на вирішення навчально-професійних завдань. Характеризується цей процес наступними факторами: наявністю у партнерів з взаємодії потенційно значущих для спільної діяльності якостей, а саме: готовності до спільної роботи, емоційної стабільності, адекватної самооцінки; авторитетом керівника творчого колективу та задоволенням партнерів по спілкуванню своїми взаємними стосунками» [28, с. 94].

Отже діалог як форма педагогічної взаємодії створює умови для партнерської моделі навчання, коли в центрі музично-педагогічного процесу перебуває живий творчий діалог, в якому викладач і студент є рівноправними суб'єктами навчання. Через обмін думками, почуттями, інтерпретаційними ідеями формується глибше розуміння музичного твору й розвивається творча виконавська індивідуальність майбутнього вчителя музичного мистецтва.

У підсумку зазначимо, що принцип діалогічної взаємодії студента і викладача у музично-виконавській діяльності – є провідним методологічним орієнтиром сучасної мистецької освіти, який ґрунтується на партнерському спілкуванні, взаємній повазі та творчій співпраці між педагогом і студентом у процесі музично-виконавської творчості. Саме ефективна діалогічна взаємодія студента і викладача забезпечує досягнення високих результатів у спільній музично-виконавській творчості.

Принцип рефлексивності виступає як завершальний в нашій концепції щодо формування досліджуваного педагогічного феномена. Основу цього принципу складає «*рефлексія*» (від лат. *reflexio* – обертання назад,

відображення), що в різних джерелах тлумачиться: як «самосвідомість і самопізнання, співвідносність елементів мислення і дійсності» [69, с. 547]; як «процес самопізнання суб'єктом власних психічних станів та дій» [56, с. 156].

З цих позицій рефлексивність означає здатність студента аналізувати свої дії, виконавські рішення, емоційні стани, розуміти причини успіхів і труднощів у музично-виконавському процесі. Рефлексивний підхід спонукає студентів факультетів мистецтв не просто відтворювати музичний твір, а й усвідомлювати його художній зміст, авторську ідею, стильову специфіку, знаходити власну інтерпретаційну позицію. Через аналіз своєї виконавської діяльності студент формує адекватну самооцінку, бачить перспективи професійного росту, навчається працювати над помилками, що підвищує рівень його майстерності.

Питаннями мистецької та педагогічної рефлексії переймається більшість дослідників у сфері музичного мистецтва, адже саме здатність вчителя до рефлексії виступає основою розвитку його професійної самосвідомості. Зокрема, український педагог-музикант Г. Падалка розглядає принцип рефлексивності як один з найголовніших, тому що саме його дія спрямована на «зіставлення цінностей внутрішнього життя учня із морально-світоглядними позиціями, відтвореними в мистецтві, співвіднесення найглибших переживань особистісного «Я» із художніми оцінками автора твору, порівняння власних художніх умінь із мистецькими досягненнями інших» [51, с. 9].

Підтримуємо цю думку, адже принцип рефлексивності створює умови для самопізнання та самооцінки студентом своїм професійних ресурсів, що передбачає перехід студента від механічно-відтворювальної до усвідомленої, осмисленої творчої музично-виконавської діяльності, спрямованої на самопізнання, самокорекцію і саморозвиток, готовність порівнювати власні творчі досягнення із «мистецькими досягненнями інших», тим самим саморефлексувати, внутрішньо змінюватися, прагнути до самовдосконалення.

Отже можна зробити висновок, що будь яка успішна професійна музична діяльність й музично-виконавська діяльність, зокрема, за своєю природою є рефлексивною, оскільки рефлексивність забезпечує перехід від репродуктивного засвоєння матеріалу до усвідомленої інтерпретаційної діяльності, сприяє глибшому розумінню художнього змісту музичних творів, їх емоційно-ціннісної природи. Реалізація цього принципу у процесі музично-виконавської підготовки стимулює розвиток професійного мислення, формує критичне ставлення до результатів власної діяльності та здатність до творчого самовдосконалення. У педагогічному контексті принцип рефлексивності розглядається як умова становлення особистості музиканта-педагога, яка здатна осмислено організовувати власну музично-виконавську діяльність і сприяти духовно-творчому зростанню інших.

Таким чином, виокремлені та обґрунтовані нами принципи мистецького навчання, які корелюються з творчою суттю музично-виконавської діяльності, засвідчують значущість та доцільність їх застосування для формування досліджуваного педагогічного феномена.

Наступним важливим кроком у теоретико-методичному обґрунтуванні порушеної проблеми є розробка *педагогічних умов*, впровадження яких у зміст музично-виконавської підготовки студентів мистецьких спеціальностей видається важливим завданням дослідження.

Для початку розглянемо сутність поняття «умова» та похідного від нього поняття – «педагогічна умова» та визначимо їх причинно-наслідкові зв'язки. Тлумачний словник української мови подає декілька роз'яснень слова «умова», серед яких, – це «необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь» [68].

У психологічних словниках «умова» розглядається як сукупність зовнішніх та внутрішніх чинників, які впливають на психічний розвиток людини,

прискорюючи або, навпаки, його гальмуючи, що позначається на динаміці та результатів такого розвитку [58].

Поняття «умова» у загальнонауковому розумінні означає сукупність обставин, факторів або чинників, які впливають на певний процес, сприяють його виникненню, розвитку чи результативності. Умови можуть бути як зовнішніми (соціальними, матеріальними, організаційними), так і внутрішніми (психологічними, мотиваційними, особистісними), і разом вони визначають можливість реалізації певного явища або діяльності.

У педагогічній науці це поняття набуває більш конкретного змісту. Більшість з науковців визначають «педагогічні умови» – як сукупність спеціально створених або цілеспрямовано організованих обставин, які забезпечують ефективне функціонування педагогічного процесу та досягнення його мети. Іншими словами, педагогічні умови – це такі організаційно-педагогічні, психологічні, дидактичні або соціальні чинники, які педагог або заклад освіти свідомо формують для оптимізації навчання, виховання і розвитку особистості.

На думку А. Литвина, «педагогічні умови забезпечують цілісність навчання та виховання в інформаційно-освітньому середовищі закладу освіти відповідно до вимог суспільства та запитів ринку праці, сприяють всебічному гармонійному розвитку особистості та створюють сприятливі можливості для виявлення її задатків, урахування потреб і формування загальнолюдських і професійно важливих якостей, базових кваліфікацій, ключових, загальних і професійних компетентностей» [39, с. 33].

Сутність педагогічних умов можна розкрити через такі характерні ознаки:

- *Цілеспрямованість* – характеризує, що педагогічні умови завжди мають бути пов'язані з певною метою (наприклад, формування готовності, розвиток креативності, підвищення мотивації тощо).

- *Керованість* – розкриває те, що педагог може впливати на створення, зміну чи вдосконалення цих умов.

- *Системність* – доводить, що ефективність досягається лише при взаємодії всіх умов у межах цілісного педагогічного процесу.

- *Динамічність* – засвідчує, що педагогічні умови змінюються відповідно до вікових, соціокультурних та освітніх факторів.

Отже, причинно-наслідкові зв'язки між зазначеними вище поняттями виявляються в тому, що *умова* – це може бути будь-який чинник, що впливає на розвиток певного явища, тоді як *педагогічна умова* – це створена педагогом сукупність організаційно-методичних та психологічних передумов, які забезпечують ефективне функціонування освітнього процесу та сприяють досягненню його результатів.

У сфері мистецької освіти поняття «педагогічні умови» розглядається науковцями повсюдно (Є. Баклаженко, О. Гаврилюк, Р. Добровольська, А. Зайцева, А. Козир, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Щолокова та ін.).

Р. Добровольська розглядає педагогічні умови як спеціально організовану цілеспрямовану діяльність викладачів та студентів, спрямовану на розвиток особистісних якостей майбутніх учителів музичного мистецтва [17, с. 123].

Є. Баклаженко висуває такі педагогічні умови: стимулювання позитивної мотивації студентів до партнерської взаємодії; оволодіння майбутніми вчителями музичного мистецтва системою інтегрованих знань із застосуванням мультимедійних засобів навчання; використання диференційованого навчання в процесі моделювання, інтерпретації та втілення музично-педагогічних ситуацій, ігор, творчих проєктів [3, с. 7].

А. Зайцева доводить, що художньо-комунікативна культурна майбутнього вчителя музичного мистецтва формується під постійним впливом педагогічних умов і висуває такі: активізація здатності студентів до прояву конгруентної поведінки; забезпечення суб'єктності педагога і студента у спільній культуротворчій діяльності; впровадження ситуацій «співпереживання-осмислення» художньо-комунікативних дій «тут і тепер» та ін. [20, с. 172].

Нам близька позиція О. Гаврилюк, яка пропонує такі педагогічні умови: формування мотиваційної готовності майбутніх учителів музики до художньо-творчої діяльності; оволодіння студентами професійно-творчими вміннями та навичками шляхом залучення до активної творчої діяльності; спрямування студентів до здійснення самостійних художньо-творчих проектів [9, с. 9 – 10].

Проведений аналіз понятійного ряду «умова-педагогічна умова», розуміння ролі педагогічних умов у змісті мистецького навчання студентів з огляду на праці педагогів-митців уможливив формулювання власної дефініції поняття «педагогічні умови» в контексті проблеми дослідження.

Ми розуміємо *педагогічні умови* як спеціально створені обставини організації освітнього процесу у змісті підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, що мають системний характер, корелюються з провідними закономірностями та принципами мистецького навчання, які забезпечують продуктивність та ефективність музично-творчого розвитку студентів в контексті їх готовності до творчої праці у музично-виконавській діяльності.

З цих позицій ми висуваємо такі *педагогічні умови*: активізація здатності студентів до творчої діалогічної взаємодії у процесі ціннісного осмислення музично-виконавської діяльності; оволодіння студентами інтегрованою системою мистецьких знань із застосуванням мультимедійних засобів навчання; створення сприятливого музично-творчого середовища для саморозвитку особистості та її самоактуалізації в музично-виконавській творчості.

Розглянемо зміст, сутність та функціональне значення запропонованих педагогічних умов у змісті музично-виконавської підготовки студентів-митців.

Перша педагогічна умова – це активізація здатності студентів до творчої діалогічної взаємодії у процесі ціннісного осмислення музично-виконавської діяльності, яка забезпечує перехід від формального засвоєння знань до глибокого особистісного і ціннісного осмислення музично-виконавської діяльності.

Значення «взаємодії» у даній педагогічній умові є ключовим інтегратором, оскільки саме через взаємодію відбувається формування особистісного, емоційного й професійного досвіду студента-музиканта. У психологічних джерелах зазначається, що під час взаємодії між людьми формуються певні міжособистісні стосунки, які «ґрунтуються на певних спонукках (інтерес до іншої людини, необхідність взаємодії та співробітництва, потреба в спілкуванні та ін.) і передбачають якусь поведінку (мовлення, дії, міміка, жести), емоції і почуття (задоволеність спілкуванням, симпатія чи антипатія, взаємний потяг, індивідуальний і груповий настрій)» тощо [56, с. 30].

У педагогіці мистецтва проблема взаємодії розглядається в контексті діалогічних відносин, які виникають між суб'єктами музично-педагогічного процесу в процесі мистецького спілкування (А. Зайцева, Н. Гуральник, А. Козир, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Рудницька, М. Ткач, В. Федоришин та ін.).

На думку А. Зайцевої, суб'єктами педагогічної взаємодії виступають викладач і студенти, тому проблема їх психологічної сумісності в сфері художньої комунікації полягає в тому, щоб кожен з них зміг зберегти власну індивідуальність [20, с. 177].

Погоджуємося з думкою А. Козир та В. Федоришина, що «ефективна педагогічна взаємодія забезпечує досягнення у музично-творчій діяльності високих результатів» [28, с. 92].

Нам близька авторська позиція О. Олексюк та М. Ткач, згідно якої ціннісно-смісловий аспект творчої взаємодії особливо яскраво проявляється в парадигмі діалогу. Саме здатність суб'єктів освітнього процесу до діалогу – це не тільки особистісна якість, а «свідчення адекватності людини загальним законам світобудови» [48, с. 37 – 38].

У творчій діалогічній взаємодії студенти не просто обмінюються думками, вони виступають співтворцями нових художніх та музично-педагогічних смислів. Адже спільне виконання, обговорення, інтерпретація музичних творів

стимулюють креативне мислення студентів у контексті народження нових музично-виконавських ідей; сприяють емоційному відгуку на музичне виконавство; розвивають здатність до імпровізації та інтерпретаційної свободи. Тобто взаємодія виступає рушійною силою творчого процесу, в якому народжується індивідуальне й колективне музичне бачення.

Отже, активізація здатності студентів до творчої діалогічної взаємодії є важливою педагогічною умовою, яка забезпечує перехід від формального засвоєння знань до глибокого особистісного і ціннісного осмислення музично-виконавської діяльності, сприяє формуванню світоглядної позиції щодо світу музичних цінностей, формує духовно багату, креативну, комунікативно компетентну особистість майбутнього вчителя музичного мистецтва, здатного до самостійного творчого осмислення музики й генерування нових ідей у сфері музичного виконавства.

Друга педагогічна умова – оволодіння студентами інтегрованою системою мистецьких знань із застосуванням мультимедійних засобів навчання – є важливою складовою ефективної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, яка спрямована на формування цілісного, сучасного, технологічно обґрунтованого бачення музично-виконавської діяльності.

У різних джерелах поняття «інтеграція» (від лат. *integration* – відновлення, заповнення) корелюється з такими поняттями як: взаємодія, взаємозв'язок, взаємопроникнення, об'єднання окремих частин і функцій системи в єдине ціле. У педагогічному дискурсі «інтеграція» – виступає як міра цілісності та впорядкованості в освіті й пов'язується з такими категоріями як «синтез», «об'єднання», «система», «комплекс» тощо.

Дослідник С. Клепко, з метою експлікації інтегративних процесів в освіті дослідник висуває ідею *інтегративної освіти*, яка «породжується синтезом різних орієнтованих освіт і надає можливість індивіду перебувати одночасно в різних іпостасях». Але інтеграція в освіті, – «це не екстенсивне об'єднання

різнорідних речей, а взаємодія принципів монізму й плюралізму, системності й асистемності, логіки – інтуїції, точності – невизначеності, центричності – ацентричності, алгоритму – парадоксу, нарешті, монокультурності – полікультурності в здобуванні особистісного знання» [31, с. 31].

У сучасній мистецькій освіті інтегральна методологія або гуманітарна «інтегрологія» (термін І. Козловської) уможливорює появу інноваційних педагогічних концепцій та технологій: «поліцентрична інтеграція художніх знань» (Л. Масол); принципи та технології мистецької інтеграції (Л. Лимаренко, О. Рудницька, О. Просюк, О. Щолокова); міждисциплінарна інтеграція знань у проєкції педагогіки мистецтва (Л. Василевська-Скупа, О. Олексюк, Г. Падалка, В. Тушева, М. Ткач) тощо.

На думку Л. Масол, «феномен інтегративної освіти, як механізм особистісної самоорганізації хаосу знань, належить до інноваційного поля розуміння і тлумачення сенсу мистецько-культурологічної освіти. Мистецька освіта, що інтегрує різноманітні художні знання, уявлення, цінності, має допомогти учневі «організувати цей хаос у собі» [42, с. 242].

Важливо наголосити, що толерування інтегративних тенденцій у змісті мистецької освіти має поглиблюватися новітніми технологічними рішеннями щодо впровадження інноваційних методів та технологій мистецького навчання, зокрема, мультимедійних, які виступають активними інструментами пізнання, емоційного впливу і творчої самореалізації, підсилюючи ефект занурення студентів у музично-виконавський простір.

У довідкових джерелах термін «*мультимедіа*» (з лат. *Multum* + *Medium*) тлумачиться як поєднання та інтеграція кількох форм подання інформації (текст, звук, відео, графіка, анімація) в єдиному цифровому середовищі. Поєднання різних інформаційних компонентів, які управляються спеціальними комп'ютерними програмами, утворює мультимедіа-систему.

Мультимедійна система – це спеціальний технічний комплекс (комп'ютер, проектор, інтерактивна панель, аудіосистема тощо) та відповідне програмне забезпечення, які дозволяють створювати та демонструвати мультимедійний контент. Мультимедіа-систем мають унікальну можливість надавати значні обсяги інформації в максимально зручній і доступній для сприйняття формі. Завдяки таким перевагам мультимедіа знаходять все більш широке застосування в різних сферах людської діяльності, зокрема – в освіті, науці, мистецтві, професійному навчанні тощо.

У зв'язку з появою мультимедіа та їх впровадженням у різні сфери суспільної практики теорія навчання суттєво збагатилася новими напрямками досліджень. Це: *теорія когнітивного навантаження* – Cognitive Load Theory (G. Cooper; J.L. Plass, R. Moreno, R. Brünken; J. Sweller та ін.); *когнітивна теорія мультимедійного навчання* (Р. Е. Мейєр), *теорія подвійного кодування* (А. Пайвіо), та ін. У результаті отриманих експериментальних даних вчені довели суттєву ефективність мультимедійної форми навчання на відміну від мономедійної, оскільки учні/студенти виявили кращий рівень засвоєних ними знань в процесі мультимедійного (багатомодульного) навчання.

Мультимедійні технології – це методи і прийоми використання таких систем у процесі навчання для підвищення пізнавальної активності, мотивації й ефективності засвоєння знань. Ці технології широко використовується під час розробки енциклопедичних довідників CBT (*computer-based training*), дистанційних курсів (*E-learning*), що особливо показало свою ефективність під час епідемії COVID-19, а також з урахуванням воєнних викликів в Україні, тощо.

У змісті вищої мистецької освіти мультимедійні технології відкривають особливі можливості: створення віртуальних концертів і цифрових галерей; використання аудіо- та відеоаналізу музичного виконання; застосування комп'ютерних програм для музичної обробки та аранжування (Cubase, Logic Pro, MuseScore); використання VR-сценічних тренажерів для підготовки до сценічних

виступів. Значущість застосування мультимедійного контенту в змісті музично-виконавської підготовки студентів полягає в його поліфункціональності:

- *інформаційно-пізнавальна функція* – забезпечує доступ студентів до різноманітних джерел інформації (аудіо, відео, цифрові архіви, віртуальні музеї, онлайн-концерти), розширює кругозір, поглиблює знання з історії, теорії та практики музичного мистецтва;

- *візуалізаційна функція* – сприяє глибшому сприйняттю мистецьких явищ завдяки поєднанню зорових, слухових і моторних каналів сприйняття;

- *мотиваційно-стимулююча функція* – мультимедійні засоби підвищують інтерес студентів до музично-виконавського процесу, формують позитивну мотивацію до творчої діяльності, самовираження й творчого експерименту;

- *інтерактивно-комунікативна функція* – забезпечує активну взаємодію між викладачем і студентом, а також між самими студентами через інтерактивні платформи, мистецькі форуми, спільні проєкти, дистанційні майстер-класи;

- *інтеграційна функція* – забезпечує інтеграція різних видів мистецтва (музику, танець, живопис, театр, кіно) в єдиному освітньому та соціокультурному просторі, що відповідає сучасним тенденціям інтегрованого мистецького навчання;

- *контрольно-рефлексивна функція* – дозволяє здійснювати самоконтроль і самооцінку результатів музичної творчості через цифрові платформи, електронні портфоліо, відеозвіти, що сприяє рефлексії та вдосконаленню музично-виконавської діяльності.

У підсумку зазначимо, що оволодіння студентами інтегрованою системою мистецьких знань із застосуванням мультимедійних засобів навчання має подвійне значення: з одного боку, це збагачує зміст музично-виконавської підготовки, формуючи цілісне бачення музичного мистецтва; а з іншого, – оновлює методику навчання, роблячи її сучасною, інтерактивною, творчо орієнтованою. Ця умова сприяє формуванню інтелектуальної й емоційно

розвиненої особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва, здатного поєднувати традиційні художні цінності з можливостями цифрової культури.

Третя педагогічна умова – створення сприятливого музично-творчого середовища для саморозвитку особистості та її самоактуалізації в музично-виконавській творчості, є визначальною у процесі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, оскільки забезпечує реалізацію внутрішнього творчого потенціалу, формування професійної самосвідомості та духовного зростання.

У науковому дискурсі (Ф. Моргун, О. Сергєєнкова, Л. Сердюк, В. Татенко, Т. Титаренко та ін.), поняття «саморозвиток» розглядається як вищий прояв суб'єктної активності особистості. Так, думку О. Сергєєнкової, саморозвиток як усвідомлений процес самовдосконалення, самоствердження, самоактуалізації особистості все більше відіграє провідну роль в особистісно-професійному становленні студента, що потребує й зміни самого викладача, який має не тільки «задавати вектор і зміст професійного становлення студента, а й мотивувати, стимулювати його саморозвиток» [61, с. 257].

З цих позицій активізація саморозвитку студента-митця як суб'єкта музично-виконавської діяльності безпосередньо пов'язана з процесами його творчої самореалізації в музично-виконавській творчості. Адже *самореалізація*, як зазначено у психологічному словнику, – це «реалізація свого творчого, людського потенціалу; вища точка існування, просвітління» [56, с. 163].

Нам близька позиція О. Олексюк та М. Ткач, що самореалізація студентів-музикантів відбувається в інтерпретаційному процесі, оскільки музичне виконавство поєднує в собі як виконавство, так і інтерпретацію. Це передбачає врахування декількох позицій: розвиненість духовно-почуттєвої сфери студентів-музикантів; актуалізація системи нормативно-регулятивних механізмів музикантів, які спрямовують його на реалізацію своїх духовних сил; творча реалізація музиканта в інтерпретаційному процесі, яка охоплює різні

форми художнього вчинку: естетичний аналіз, виконавська імпровізація та концертне виконавство [48, с. 85 – 88].

Викладені позиції потребують оновлення змісту музично-виконавської підготовки студентів шляхом створення сприятливого художньо-творчого середовища як системи впливів на формування особистості. Важливість створення такого середовища обґрунтовується у працях вчених у різних ракурсах: «естетизація освітнього середовища» (Л. Масол), «культурно-освітнє середовище» (О. Реброва), «культурно-естетичне середовище» (Г. Сотська), «художньо-творче середовище» (О. Шевцова), та ін.

Ми розглядаємо *музично-творче середовище* як цілісний, педагогічно організований простір, в якому відбувається формування, розвиток і самореалізація особистості студента-музиканта в процесі музично-виконавської, художньо-пізнавальної та педагогічно-творчої діяльності.

Структурними компонентами музично-творчого середовища виступають:

- *Культурно-естетичний компонент*, що пов'язано з естетизацією освітнього середовища (Л. Масол, О. Реброва), – передбачає наявність естетично оформленого мистецького простору (сучасні аудиторії, концертна зала, студії звукозапису, що надихають на творчість); актуалізує проведення концертів, творчих вечорів, конкурсів, які створюють атмосферу художнього життя.

- *Навчально-творчий компонент* – зумовлює використання інноваційних методик навчання, інтерактивних і мультимедійних засобів; передбачає організацію творчих лабораторій, майстер-класів, індивідуальних занять із провідними музикантами, впровадження проєктної діяльності тощо.

- *Комунікативно-діалогічний компонент* – сприяє побудові партнерських взаємин між викладачем і студентом, розвитку культури творчого спілкування, створенню атмосфери взаємної підтримки, довіри та відкритості до нових ідей.

- *Інформаційно-технологічний компонент* – зумовлює використання мультимедійних платформ, цифрових інструментів і комп'ютерних програм для обробки звуку, нотопису, візуалізації музики; спрямовує до залучення онлайн-ресурсів для самоосвіти (віртуальні музеї, цифрові бібліотеки тощо).

- *Рефлексивно-саморозвивальний компонент* – мотивує до ведення щоденників творчих спостережень, самоаналізу власного виконання; організації занять і тренінгів, спрямованих на усвідомлення індивідуального стилю, творчих стратегій; стимулює до самоосвіти, самооцінки, самокорекції у процесі навчання.

Відтак створення сприятливого музично-творчого середовища формує інтерес студентів до музично-виконавської діяльності та професійного самовдосконалення, забезпечує мистецький діалог і співтворчість, виховує художній смак та естетичну культуру, сприяє духовному та професійному саморозвитку студента, в якому він набуває досвіду творчої свободи, самовираження та рефлексії. Таке середовище забезпечує цілісний розвиток особистості, створює умови для самостійного пошуку смислів у мистецтві, розвитку авторської позиції, сприяє формуванню самодостатньої, креативної, емоційно зрілої особистості, здатної до самоактуалізації у музично-виконавській діяльності як носія культури і натхненника творчості інших. Реалізація зазначених чинників стимулює креативність та підвищує емоційну включеність студентів факультетів мистецтв у музично-виконавський процес, що робить мистецьку освіту не лише ефективною, а й глибоко особистісною.

Таким чином, представлені нами наукові підходи (2.1.), виокремлені основні принципові положення та висунуті педагогічні умови (2.2.) створюють методологічне підґрунтя для побудови організаційно-методичної моделі формування готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності в умовах інтегрованого навчання.

2.3. Організаційно-методична модель формування готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності в умовах інтегрованого навчання

Логіка проведення наукового педагогічного дослідження скерує нас до розробки експериментальної методики формування готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності в умовах інтегрованого навчання. Для конкретизації висунутих нами вище теоретичних положень та їх переведення у практичну площину, а також для підвищення наукової обґрунтованості й доказовості дослідження, за доцільним вважаємо проєктування *організаційно-методичної моделі* формування досліджуваного педагогічного явища.

Як зазначено у філософському словнику, «модель (від лат. *modus* – міра) – у загальному розумінні аналог (графік, схема, знакова система, структура) певного об'єкта (оригіналу), фрагмента реальності, артефактів, витворів культури, концептуально-теоретичних утворень тощо. ... Посідаючи істотне місце у потужному арсеналі наукових засобів, виконуючи описову, пояснювальну і евристичну функції, модель відіграє важливу роль у дослідженні різноманітних складних феноменів реальної дійсності» [69, с. 391]. Відповідно *моделювання* визначається – як «науковий метод непрямого (опосередкованого) дослідження об'єктів пізнання», який «... відзначається складною структурою і включає такі основні етапи: постановка проблеми, побудова моделі, її дослідження, екстраполяція отриманих результатів на оригінал» [так само, с. 392.].

На думку більшості науковців у педагогічній сфері (В. Биков, Н. Брюханова, С. Боднар, С. Гончаренко, І. Зязюн, Є. Лодатко, Р. Мартинова, Н. Ничкало, С. Сисоєва, О. Потапчук та ін.) *метод педагогічного моделювання* є одним із сучасних та широко розповсюджених методів педагогічного дослідження, який представляє педагогічне явище у вигляді динамічної системи,

що відображає взаємозв'язки усіх її складових, об'єднує теоретичну та емпіричну складові дослідження, допомагаючи спрогнозувати розвиток освітнього процесу.

На думку В. Бикова, модель – «це деякий опис системи, що характеризує її особливості, які відображають цілі побудови та використання моделі в більш простому й узагальненому вигляді, а також структуру, взаємозв'язки та відносини між елементами об'єкта, який досліджується» [цит. за 55, с. 8].

С. Гончаренко пояснює термін «модель» – як зразок, еталон, стандарт; схему для пояснення якогось явища або процесу [10].

Науковці Р. Мартинова та С. Боднар характеризують «модель» – як своєрідну сполучну ланку «між експериментом і теорією, між поданням процесу навчання та його реальним перебігом. Моделювання як дослідницька діяльність дає змогу встановити взаємозв'язок між суб'єктом, що пізнає, і пізнаванням об'єктом» [41, с. 52]. У зв'язку з цим, як наголошують далі дослідниці, «велике значення має творча діяльність суб'єкта, що пізнає» [так само].

Підсумовуючи наведені визначення зазначимо, що в педагогічному дослідженні *методична модель* – це теоретична конструкція, яка виконує функцію проєктування та прогнозування процесу формування певного педагогічного явища. Модель є структурно-логічним відображення методики організації та здійснення педагогічного процесу, що конкретизує взаємозв'язок мети, завдань, принципів, змісту, форм, методів і очікуваних результатів навчання, забезпечуючи узгодженість між теоретичними положеннями, змістом, методами й результатами дослідження. Основне призначення методичної моделі полягає у систематизації науково-методичного інструментарію та забезпеченні ефективності практичного впровадження педагогічних ідей.

У контексті проблеми нашого дослідження *організаційно-методична модель формування готовності студентів як майбутніх учителів музичного мистецтва до творчої музично-виконавської діяльності в умовах інтегрованого навчання* – це науково обґрунтована система, що відображає логіку, структуру,

зміст, наукові підходи, принципи, форми, методи та педагогічні умови цілеспрямованого процесу формування інтегрованої професійної готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до творчої музично-виконавської діяльності.

Мета моделі: формування в майбутнього вчителя музичного мистецтва інтегрованої готовності до творчої музично-виконавської діяльності, що поєднує професійні знання, музично-виконавські навички, креативне мислення та рефлексивно-оцінювальні вміння й забезпечує високий рівень професійної компетентності, художньо-творчої активності та рефлексивності майбутніх фахівців у сфері музичного мистецтва.

Методологічні засади: окреслена модель ґрунтується на інтегративному, аксіологічному, креативному й праксеологічному *підходах* та включає низку *принципів*: принцип ціннісної спрямованості музично-виконавської підготовки, принцип міждисциплінарності, принцип діалогічної взаємодії та рефлексивності.

Модель виконує *функцію* проектування та прогнозування педагогічного процесу, забезпечує узгодженість між теоретичними положеннями дослідження та їх практичною реалізацією; сприяє підвищенню ефективності та якості навчання студентів факультетів мистецтв завдяки міждисциплінарній інтеграції мистецьких знань; забезпечує суб'єктність студента, створює умови для варіативності навчання та сприяє творчій самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва у музично-виконавській творчості.

Структурно окреслена модель охоплює чотири взаємопов'язані *компоненти* готовності студентів як майбутніх учителів музичного мистецтва до творчої музично-виконавської діяльності в умовах інтегрованого навчання: мотиваційно-ціннісного, інформаційно-пізнавального, рефлексивно-оцінювального та творчо-продуктивного компонентів. Нами було визначено *критерії* і *показники* означеного феномена (таблиця 2.3.1.)

Таблиця 2.3.1.

Критерії та показники сформованості готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності в умовах інтегрованого навчання

Компонент: мотиваційно-ціннісний	
Критерій	Показники
<i>Міра мотиваційної спрямованості студентів факультетів мистецтв до набуття інтегрованої професійної готовності до творчої музично-виконавської діяльності</i>	1. Наявність професійної мотивації та позитивного ставлення до музично-виконавської діяльності. 2. Наявність стійкого інтересу до творчої музично-виконавської діяльності. 3. Міра педагогічної творчості, ступінь усвідомлення її цінності та значущості.
Компонент: інформаційно-пізнавальний	
Критерій	Показники
<i>Ступінь оволодіння студентами факультетів мистецтв системою інтегрованих знань із музичної педагогіки, історії та теорії музики, методики музичного навчання та виконавства</i>	1. Здатність студентів до самостійної пізнавальної діяльності у сфері педагогіки мистецтва та виконавства. 2. Наявність музично-теоретичних знань та вміння оперувати ними під час засвоєння засобів і прийомів музично-виконавського розвитку учнів. 3. Готовність до роботи з інтернет-джерелами з використанням сучасних мультимедіа.
Компонент: рефлексивно-оцінювальний	
Критерій	Показники
<i>Ступінь здатності до процесу регуляції рефлексивного оцінювання музично-виконавської діяльності</i>	1. Здатність до самоаналізу та самооцінки. 2. Готовність до критичного оцінювання та корекції результатів власної музично-виконавської діяльності. 3. Здатність до рефлексії та самовдосконалення.

Компонент: творчо-продуктивний	
Критерій	Показники
<i>Міру здатності до креативно-творчої інтерпретації музичного твору у процесі музично-виконавської діяльності</i>	1. Здатність до цілісного відтворення художньо-виражальних засобів музичного твору. 2. Готовність до креативного застосовування музично-виконавських умінь та навичок. 3. Вияв почуття міри під час створення власної інтерпретаційної версії музичного твору.

Розроблені критерії та показники сформованої інтегрованої готовності дозволяють виокремити основні завдання підготовки фахівців мистецького спрямування, які будуть враховані нами далі у процесі проведення діагностичного дослідження.

Варто зазначити, що інновації, які впроваджуються в музичне навчання школярів пов'язані безпосередньо з ефективним використанням передового педагогічного досвіду. Як зазначає С. Гончаренко, *педагогічний досвід* – це «сукупність знань і навичок, набутих на основі й у процесі безпосередньої педагогічної діяльності; форма засвоєння педагогом раціональних здобутків минулої педагогічної діяльності. передовий педагогічний досвід збагачує практику навчання й виховання, сприяє розвитку педагогічної думки і служить найбільш вірним і надійним критерієм істинності вироблених педагогікою теоретичних положень, принципів, правил, методів навчання й виховання і організаційних форм навчання підростаючих поколінь» [10, с.102].

З цих позицій засвоєння передового педагогічного досвіду учителів музичного мистецтва у контексті музично-виконавської діяльності з учнями – це процес осмисленого вивчення, творчого переосмислення й упровадження ефективних форм, методів і прийомів роботи, які сприяють розвитку виконавських умінь, художнього мислення та творчої самореалізації школярів у

музично-виконавській діяльності. У процесі засвоєння передового педагогічного досвіду вчитель музичного мистецтва розвиває власну професійну майстерність, удосконалює методику формування виконавських навичок учнів, формує індивідуальний стиль роботи тощо. Така діяльність сприяє оновленню змісту музично-виконавської підготовки, забезпечує гармонійне поєднання технічних, художньо-інтерпретаційних та емоційних компонентів виконавської діяльності учнів, що в цілому підвищує якість мистецької освіти.

Отже, засвоєння передового педагогічного досвіду є одним із важливих шляхів підвищення ефективності музично-виконавської діяльності вчителя музичного мистецтва, сприяє розвитку творчого потенціалу учнів і формуванню їх ціннісного ставлення до музики як засобу художнього самовираження. Творче використання кращого досвіду учителів музичного мистецтва дозволяє оптимізувати процес підготовки студентів факультетів мистецтв до продуктивної музично-виконавської діяльності.

Зазначимо, що методика формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до творчої музично-виконавської діяльності в умовах інтегрованого навчання розроблялася нами з урахуванням викладених теоретичних положень та впроваджувалася упродовж трьох етапів: *мотиваційно-спонукальний етап* (забезпечує усвідомлення значущості та сталого інтересу до творчої музично-виконавської діяльності); *аналітично-оцінювальний етап* (спрямований на засвоєння музично-теоретичних знань, розвиток критичного мислення, самооцінку, презентацію та корекцію результатів музично-виконавської діяльності); *креативно-процесуальний етап* (спрямований на розвиток музично-виконавських та інтерпретаційних умінь, продукування нових творчих та виконавських завдань у музично-виконавській творчості).

Етапи реалізації окресленої нами вище моделі схематично представлено у таблиці 2.3.2.

**Етапи реалізації організаційно-методичної моделі формування
готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-
виконавської діяльності**

Етап	Зміст діяльності	Форми/методи
<i>Мотиваційно-спонукальний</i>	- Усвідомлення ціннісного значення творчої музично-виконавської діяльності; - формування позитивної мотивації та сталого інтересу до музично-виконавської творчості; - оволодіння комплексом знань загального (основи з філософії, психології, художньої культури, педагогіки) та спеціального (історія музики, блок музично-теоретичних дисциплін, методика музичного навчання тощо) характеру; - обізнаність у сфері роботи з інтернет джерелами з використанням сучасних мультимедіа.	Творчі зустрічі, майстер-класи, арт-квести, мультимедійні практикуми та відео консультації. <i>Методи:</i> евристичні бесіди, мотиваційні лекції-дискусії, проблемно-пошукові методи, методи розвитку емпатії, тренінги естетичного сприйняття, метод усвідомлення особистісного смислу з включенням елементів рефлексії.
<i>Аналітично-оцінювальний</i>	-Проведення педагогічної діагностики досліджуваного феномену; - ознайомлення з провідними фаховими методиками навчання (методики музичного навчання школярів, методики викладання гри на музичному інструменті) тощо; - набуття уміння креативного мислення, здатності до самоаналізу та самооцінки; - виявлення позитивних змін у рівні виконавської готовності	Лекційні, семінарські, практичні заняття, рефлексивні бесіди, <i>Методи:</i> аналітичні та інтерактивні методи; метод аналогії і контрасту; методи саморегуляції, самоаналізу, саморефлексії; методи керування музичною інформацією, кейс-методи, моделювання,

	учнів, здатності до емоційно-ціннісного сприйняття музики.	метод порівняльного аналізу виконавських інтерпретацій, сучасні мультимедійні методи навчання.
<i>Креативно-процесуальний</i>	- Набуття спеціальних умінь та навичок у процесі музичного навчання (основний та додатковий музичний інструмент, ансамбль, концертмейстерський клас тощо); - формування виконавської майстерності, інтерпретаційних умінь, творчо-особистісних якостей; -реалізація творчих музично-виконавських завдань, самоаналіз, саморефлексія, презентація власних досягнень	Індивідуальні заняття, ансамблеве виконання, інтегровані заняття з елементами імпровізації, проєктна діяльність, тренінги на розвиток креативного мислення, портфоліо, творчий звіт, рефлексивний щоденник <i>Методи:</i> група креативних методів, метод вільних асоціацій, метод творчого самовираження, метод асоціативного пошуку, методи евристики, інверсії, синектики, творчі есе, тести креативності Торренса.

Організаційно-методичне забезпечення зазначеної моделі включає: навчально-методичні програми, лекційні/практичні заняття, індивідуальні заняття з фаху, електронні курси, методичні рекомендації, творчі завдання, а також використання інноваційних технологій (проєктних інтерактивних, інформаційно-комунікаційних, мультимедійних, майстер-класів тощо). Освітнє середовище охоплює аудиторну, сценічну та цифрову діяльність (навчальні аудиторії, студія звукозапису, концертні майданчики, цифрові онлайн-платформи YouTube, SoundCloud, MuseScore тощо).

Результатом реалізації організаційно-методичної моделі є сформована готовність студента як майбутнього вчителя музичного мистецтва до творчої музично-виконавської діяльності, яка проявляється у професійній компетентності, художньо-творчій ініціативі, продукуванні нових ідей у процесі сценічної інтерпретації музичного твору, здатності до рефлексії власної музично-виконавської діяльності та самовдосконалення.

Виходячи з вищевикладеного зазначимо, що розроблена нами організаційно-методична модель формування готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності в умовах інтегрованого навчання, яка охоплює: мету, завдання, методологічні підходи (інтегративний, аксіологічний, креативний та праксеологічний), структуру (мотиваційно-ціннісний, інформаційно-пізнавальний, рефлексивно-оцінювальний та творчо-продуктивний), основні принципові положення (принцип ціннісної спрямованості музично-виконавської підготовки; принцип міждисциплінарності; принцип діалогічної взаємодії та рефлексивності), педагогічні умови (активізація здатності студентів до творчої діалогічної взаємодії у процесі ціннісного осмислення музично-виконавської діяльності; оволодіння студентами інтегрованою системою мистецьких знань із застосуванням мультимедійних засобів навчання; створення сприятливого музично-творчого середовища для саморозвитку особистості та її самоактуалізації в музично-виконавській творчості), етапи експериментальної роботи (мотиваційно-спонукальний, аналітично-оцінний та креативно-процесуальний), організаційно-методичне забезпечення (форми і методи педагогічної роботи), що в сукупності становить повний технологічний цикл.

Для більшої візуалізації зобразимо схематично модель формування готовності студентів як майбутніх учителів музичного мистецтва до творчої музично-виконавської діяльності в умовах інтегрованого навчання (рис. 2.1.).



Рис. 2.1. Організаційно-методична модель формування готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності

Висновки до другого розділу

Теоретико-методичний аналіз проблеми формування готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності в умовах інтегрованого навчання дозволив дійти таких висновків:

- Методологічним забезпеченням процесу формування готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності виступає комплекс визначених наукових *підходів*: інтегративний, аксіологічний, креативний та праксеологічний, які між собою щільно взаємодіють й відіграють провідну роль у побудові організаційно-методичної моделі формування досліджуваного феномена. *Інтегративний підхід* як базовий спрямований на формування інформаційно-пізнавального компоненту інтегрованої фахової готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до творчої музично-виконавської діяльності, що виявляється в готовності вчителя бути одночасно і виконавцем, і педагогом, і музичним теоретиком, і керівником творчого колективу, і творчою особистістю в цілому. Методологія використання *аксіологічного підходу* уможливорює цілісність фахової підготовки вчителя музичного мистецтва в контексті формування його готовності до творчої музично-виконавської діяльності, що розглядається як синергія мотиваційно-ціннісного, рефлексивно-оцінювального та творчо-продуктивного компонентів, ядром яких виступають – ціннісні смисли педагога-музиканта, які визначають його професійну ідентичність та поведінку. *Креативний підхід* до формування готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності спрямований на формування рефлексивно-оцінювального та творчо-продуктивного компонентів досліджуваного феномена, стимулює систему якісних змін особистості вчителя, які відображають його готовність до вирішення проблем різного спрямування у сфері музично-виконавської творчості щодо продукування нових ідей, знаходження нестандартних виконавських та інтерпретаційних рішень. *Праксеологічний підхід* спрямований на формування

творчо-продуктивного компоненту досліджуваного феномена, оскільки він збагачує освітній процес новими формами та методами, які орієнтують студентів на продуктивне виконання музично-виконавської діяльності за рахунок творчого оновлення раніше накопичених знань, умінь, навичок та досвіду цієї діяльності в умовах інтегрованого навчання.

- Основними *принциповими положеннями* формування готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності визначено: принцип ціннісної спрямованості музично-виконавської підготовки; принцип міждисциплінарності; принцип діалогічної взаємодії студента і викладача; принцип рефлексивності. *Принцип ціннісної спрямованості музично-виконавської підготовки* характеризується усвідомленням ціннісного значення музично-виконавської діяльності, він спонукає студентів до творчого самовираження в процесі музично-виконавської діяльності, забезпечує уведення особистості студента в світ творчо-виконавського процесу через ціннісне сприйняття музичного образу та його відтворення. *Принцип міждисциплінарності* забезпечує активне поєднання традиційних підходів з новітніми технологічними інноваціями (зокрема, із цифровими ресурсами), що забезпечує глибоку інтеграцію теоретичних знань з практичними навичками студентів. *Принцип діалогічної взаємодії студента і викладача* є важливим чинником забезпечення процесу формування готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності, оскільки саме ефективний діалог між студентами і викладачем уможливорює досягнення високих результатів у творчій музично-виконавській діяльності. *Принцип рефлексивності* створює умови для самопізнання та самооцінки професійних ресурсів студента щодо готовності до творчої музично-виконавської діяльності. Особистість, яка здатна до рефлексії, звертається до цінностей мистецтва, співвідносячи їх із власними переконаннями, «вживається» в художньо-образний світ автора твору, намагається порівнювати власні творчі досягнення із «мистецькими

досягненнями інших», тим самим вона саморефлексує, внутрішньо змінюється, оскільки прагне до самовдосконалення.

- Педагогічні умови як складові цілісного освітнього процесу мають узгоджуватися із усталеними педагогічними закономірностями й впливати на студентів у контексті їхньої готовності до творчої музично-виконавської діяльності. З цих позицій визначено такі *педагогічні умови*: активізація здатності студентів до творчої діалогічної взаємодії у процесі ціннісного осмислення музично-виконавської діяльності; оволодіння студентами інтегрованою системою мистецьких знань із застосуванням мультимедійних засобів навчання; створення сприятливого музично-творчого середовища для саморозвитку особистості та її самоактуалізації в музично-виконавській творчості.

- Визначені *критерії* та *показники* сформованості досліджуваного феномена, яким надана змістовна характеристика, та розроблена *організаційно-методична модель* формування готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності в умовах інтегрованого навчання, яка охоплює: мету, завдання, методологічні підходи (інтегративний, аксіологічний, креативний та праксеологічний), структуру (мотиваційно-ціннісний, інформаційно-пізнавальний, рефлексивно-оцінювальний та творчо-продуктивний), основні принципові положення (ціннісної спрямованості музично-виконавської підготовки; міждисциплінарності; діалогічної взаємодії та рефлексивності), педагогічні умови та етапи експериментальної роботи (мотиваційно-спонукальний, аналітично-оцінний та креативно-процесуальний), організаційно-методичне забезпечення (форми і методи педагогічної роботи), що в сукупності становить повний технологічний цикл.

Основні матеріали розділу висвітленні у публікаціях автора [37, 38].

Список використаних джерел до другого розділу:

1. Андрейко О. І. Теорія та методика формування виконавської культури скрипаля у вищих мистецьких навчальних закладах : автореф. дис. ... док. пед. наук : 13.00.02. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. 46 с.
2. Андрущенко В.П. Ціннісний дискурс в освіті в епоху глобалізації та інформаційної революції: вибр. публікації представників наук. шк. академіка АПН України, д-ра філ. наук, професора В.П. Андрущенка. НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. 550 с.
3. Баклаженко Є. В. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до співробітництва з учнями у навчально-виховному процесі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2015. 21 с.
4. Біда О. А., Кучай О. В., Кучай Т. П. Праксеологічний підхід у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців вищої школи України. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : Випуск 61 методологія, теорія, досвід, проблеми*. С. 85 – 91.
5. Біляковська О. О. Праксеологічний підхід як основа якості професійної підготовки майбутніх вчителів в Україні та Польщі. *Наукові записки. Серія : Педагогічні науки*. Вип. 177. Ч. 1. С. 49 – 53.
6. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія. Київ : Атіка, 2009. 684 с.
7. Боришевський М. Й. Самотворення особистості: соціально-психологічна сутність, детермінанти становлення та розвитку. *Проблеми загальної та педагогічної психології*: зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка. Київ, 2012. Т. XIV, ч.1. С. 28 –35.
8. Гаврик І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Харків, 2006. 475 с.

9. Гаврилюк О. А. Формування професійної готовності майбутніх учителів музики у педагогічних коледжах до художньо-творчої діяльності : автореф. дис. ... канд пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2019. 20 с.
10. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
11. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методичні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.
12. Глазунова І. К. (2022). Проблеми фахової підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва в сучасних умовах. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*. Вип. 28. С. 15 – 21. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series14.2022.28.03>
13. Григор'єва, В. В., Зякун, А. І., & Гуцул, І. А. (2024). Роль мистецької освіти у формуванні культурної ідентичності та соціальної інтеграції: досвід України та світу. *Академічні візії*, (35). вилучено із <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/1406>
14. Гусейнова Л. В. Формування готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. 20 с.
15. Давидов М. Теоретичні основи формування виконавської майстерності баяніста (акордеоніста) : підруч. для вищ. та середніх муз. навч. закл. Київ: Музична Україна, 2004. 290 с.
16. Джанда Г. Б. ПОТЕНЦІАЛ ПРАКСЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ. *Інноваційна педагогіка*, 2019. Вип. 15. Т. 2. С. 64 – 67. <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-15-2-10>
17. Добровольська Р. О. Поетапне впровадження в освітній процес технології музично-педагогічного проектування як педагогічна умова формування готовності майбутнього музичного мистецтва до організації музично-

- естетичного простору закладів загальної середньої освіти. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. Вінниця, 2020. Вип. 63. С. 64 – 70.
18. Дубасенюк О. А. Креативний підхід до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів. *Креативна педагогіка*, 2011. № 4. С. 23 – 28.
19. Желуденко М. А. Ціннісний аспект освіти і виховання Німеччини. *ВІСНИК ЛЬВІВ. УН-ТУ. Серія педагогічна*, 2008. Вип. 23. С. 202 – 208.
20. Зайцева А. В. Художньо-комунікативна культура майбутнього вчителя музичного мистецтва : теорія, методологія, методичні аспекти : монографія. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. 255 с.
21. Згурська Н. М. Формування музично-виконавської культури майбутнього вчителя : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова. Київ, 2001. 16 с.
22. Зязюн І. А. Освітня парадигма – тип культурно-історичного мислення і творчої дії суб'єктів освіти. *Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи*: зб. наук. праць /за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. К., 2003. С. 15 – 29.
23. Калюжна Т. Г. Педагогічна аксіологія в умовах модернізації професійно-педагогічної освіти : монограф. / за наук. ред. О. В. Уваркіної. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. 128 с.
24. Карпенко З. С. Аксіологічна психологія особистості : монографія. Івано-Франківськ: Лілея – НВ, 2009. 512 с.
25. Кічук Н. В., Дзюба О. А. Інтегрований підхід до професійної підготовки фахівців мистецько-педагогічного профілю. *Наукові записки. Серія : Педагогічні науки*. Вип. 214. С. 39 – 43. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-214-39-43>

26. Козир А. В., Дуб'юк Н. М. (2022). Аксіологічна концепція мистецького навчання студентів факультетів мистецтв. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова: Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*: зб. наук. праць. Вип. (28). К: НПУ імені М.П. Драгоманова. С. 8-14. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series.14.2022.28.02>
27. Козир, А. В. і Ліхницька, Л. М. (2023). Основні принципові положення творчо-музичної діяльності студентів факультетів мистецтв. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*. Вип. 30. С. 11–18. <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series14.2023.30.02>
28. Козир А., Федоришин В. Вступ до акмеології мистецької освіти : навч.-метод. посіб. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. 263 с.
29. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/249613934> (дата звернення: 11.05.24).
30. Кожевнікова Л.В. Розвиток креативності майбутнього вчителя музичного мистецтва в умовах університетської освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*, 2019. Вип. 26. С. 43 – 48.
31. Клепко С. Ф. Інтеграція й поліформізм знання у вищій освіті. Ч. III. *Філософія освіти* 3(5). 2006. С. 22 – 33. URL : <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/13029/Klepko.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (режим доступу 28.02.2024).
32. Клим'юк Ю.-С. В. (2022). Аксіологізація хореографічно-педагогічної освіти як вимога часу. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*. Вип. 28. С. 62 – 68. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series14.2022.28.09>

33. Кримський С. Б. Під сигнатурою Софії. Київ : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2008. 367 с.
34. Кузікова С. Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці. Суми : Вид-во «МакДен», 2012. 410 с.
35. Ліненко А. Ф. Теорія і практика формування готовності студентів педагогічних вузів до професійної діяльності: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01, 13.00.04. Київ, 1996. 378 с.
36. Ліхіцька Л. М. (2022). Інтеграційно-аксіологічний конструкт підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до практичної роботи з учнями. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*. Вип. 28. С. 22 – 29. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series14.2022.28.04>
37. Лі Хунмей (2024). Принципи формування готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності. *Неперервна педагогічна освіта XXI століття: зб. матеріалів XXI Міжнародних педагогічно-мистецьких читань пам'яті проф. О. П. Рудницької* / [наук. ред.: Г. І. Сотська, М. П. Вовк]. Вип. 7 (19). Київ: Талком, 2024. С. 183 – 187.
38. Лі Хунмей (2025). Педагогічні умови формування готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності. *Академічні візії*. Вип. 40. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15038611>
39. Литвин А. В. Методологічні засади поняття «педагогічні умови» : практ. посібник. 3-є вид., доп. Львів : ЛДУБЖД, 2022. 90 с.
40. Лодатко Є. О. Педагогічне моделювання : монографія. Навчальна книга – Богдан, 2022. 206 с.
41. Мартинова, Р., & Боднар, С. (2021). ПРИНЦИПИ ПЕДАГОГІЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ. *Український Педагогічний журнал*, (2), 51–60. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-2-51-60>

42. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта : теорія і практика : монографія. Київ : Промінь, 2006 . 432 с.
43. Масол Л. Нова українська школа: Методика навчання інтегрованого курсу «Мистецтво» у 1–2 класах закладів загальної середньої освіти на засадах компетентнісного підходу : навчально-методичний посібник. Київ : Генеза, 2019. 208 с.
44. Масол, Л. М. (2020). Інтеграція? Інтеграція. Інтеграція... Інтеграція! (Поліцентрична інтеграція змісту загальної мистецької освіти). *Мистецтво та освіта*, (1 (95), 20–27. <https://doi.org/10.32405/2308-8885-2020-1-20-27>
45. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja / Під заг. ред. Бібік Н.М. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 207 с.
46. Олексюк О. М. Музична педагогіка : навч. посіб. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. 248 с.
47. Олексюк О. М. Розвиток духовного потенціалу особистості у постнекласичній мистецькій освіті : монографія. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2019. 268 с.
48. Олексюк О. М., Ткач М. М. Музично-педагогічний процес у вищій школі. Київ : Знання України, 2009. 123 с.
49. Олексюк О. М., Тушева В. В. Методологія наукових досліджень у галузі мистецтвознавства та музичної педагогіки : навч. посіб. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2020. 176 с.
50. Основи психології і педагогіки : навч. посіб. /А. В. Семенова та ін.; За ред. А. В. Семенової. 2-ге вид., випр. і доп. Київ : Знання, 2007. 341 с.
51. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ : Освіта України, 2008. 274 с.
52. Паньків Л. І. Формування художніх орієнтацій старшокласників у процесі музично-театральної діяльності : теорія, методологія, методика :

- монографія / за наук. ред. О. П. Щолокової. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020. 377 с.
53. Педагогічна майстерність : навч. посіб. /За ред. І. А.Зязюна. 3-тє вид., допов.і перероб. Київ : СПД Богданова А. М., 2008. 376 с.
54. Попович М. В. Філософія свободи / упоряд.: Л. Ф. Артюх, Н. Б. Вяткіна; передмова Н. Б. Вяткіної. Харків : Фоліо, 2018. 524 с.
55. Потапчук О. Педагогічне моделювання системи підготовки майбутніх фахівців комп'ютерного профілю в умовах цифрового суспільства. *Вісник № 26 (182). Серія: Педагогічні науки.* С. 74 – 79. <https://doi.org/10.58407/visnik.242613>
56. Приходько Ю. О., Юрченко В. І. Психологічний словник-довідник : навч. посіб. Київ : Каравела, 2012. 328 с.
57. Проворова Є. М. Теорія і практика методичної підготовки майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу : дис ... д-ра пед наук : 13.00.02. Київ, 2018. 502 с.
58. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів / під кер. В. Б. Шапаря. Харків : Прапор, 2009. 672 с.
59. Савчин М. В. Християнське духовне виховання і самовиховання. *Проблеми сучасної психології*: зб. наук. праць. Вип. 10. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. С. 689 – 699.
60. Сатановська Л. А. Формування цінностей та ціннісних професійних орієнтацій студентської молоді у вищих навчальних закладах України. *ВІСНИК Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогіка.* 1 (3). 2016. С. 58 – 65.
61. Сергєєнкова О. П. Саморозвиток як механізм професійного становлення студента. *Проблеми саморозвитку особистості в сучасному суспільстві* : Матеріали II Міжн. наук.-практ. конф., м. Харків, 26-27 берез. 2021 р. Харків : Друкарня Мадрид, 2021. С. 256 – 258.

62. Сердюк Л. З. Самотворення особистості як цілісний самодетермінований феномен. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Вип. 38. Миколаїв, 2015. С. 422 – 431.
63. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: підруч. для студ. вищ. пед. навч. закл. Київ: Міленіум, 2006. 346 с.
64. Сухомлинська О. В. Цінності освіти і виховання : наук.-метод. зб. / упоряд. О. М. Павліченко. Київ, 1997. 224 с.
65. Табачковський, В. Г. У пошуках невтраченого часу: (Нариси про творчу спадщину українських філософів-шістдесятників). Київ: ПАРАПАН, 2002. 300 с.
66. Твердохліб Н. В. Розвиток креативності майбутніх учителів музичного мистецтва в педагогічних коледжах : дис. канд. пед. наук : 13.00. 04. Вінниця, 2018.
67. Ткач, М. (2023). ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ ЯК БАЗОВИЙ КОНСТРУКТ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО СВІТОРОЗУМІННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, (2(28)), 23–34. [2](#)
68. Тлумачний словник української мови. URL: <https://slovnyk.ua/>
69. Філософський енциклопедичний словник / В. І. Шинкарук та ін. Київ : Абрис, 2002. 742 с.
70. Хамітов Н., Жулай В. Екзистенціальне розкриття нашого сучасника у просторі християнського гуманізму: український контекст. *Людина. Екзистенція. Культура. Підхід філософської антропології як метаантропології*: збірник наукових праць / За редакцією Н. Хамітова і С. Крилової. Київ: КНТ, 2020. С. 9 – 34.
71. Черкасов В.Ф., Брилін Б.А. Аксіологічний підхід до формування поліфонічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі інструментальної підготовки. *Наукові записки. Серія: Педагогічні*

- науки. Випуск 11. / Ред. кол.: В. Ф. Черкасов, О. А. Біда, Н. І. Шетеля та ін. Кропивницький : Видавництво «Код». 2025. С. 8–13.
72. Шевнюк О. Л. Методи формування креативності майбутніх художників у системі професійної підготовки у закладах вищої освіти. *Освітньо-науковий простір*. Вип. 8 (1- 2025). Том 1. С. 145 – 151. [https://doi.org/10.31392/ONP.2786-6890.8\(1\)/1.2025.13](https://doi.org/10.31392/ONP.2786-6890.8(1)/1.2025.13)
73. Шевцова О. Б. Художньо-творче середовище в процесі формування музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Наукові записки. Серія : Педагогічні науки*, 2021. Вип. 195. С. 145 – 149. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-1-195-145-149>
74. Юник Д. Г., Сюй На. Концертно-сценічний артистизм музикантів-виконавців: його сутність та специфіка формування. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми, 2025. Вип. 1 (137). С. 489–498. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2025.01/458-469>
75. Allport, G.W. (1955). *Becoming: Basic Consideration for a Psychology of Personality*. New Haven: Yale University Press.
76. Ballantyne, J., & Zhukov, K. (2017). A good news story: Early-career music teachers' accounts of their «flourishing» professional identities. *Teaching and teacher education*, 68, 241-251. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.009>
77. Cooper, G. (1990). Cognitive load theory as an aid for instructional design. *Australasian Journal of Educational Technology*. 6 (2): 108 – 113. <https://doi.org/10.14742/ajet.2322>
78. Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: HarperCollins.
79. Dilthey, W. (1883). *Einleitung in die Geisteswissenschaften: Versuch einer Grundlegung für das Studium der Gesellschaft und der Geschichte*. Leipzig: Duncker & Humblot.

80. Dilthey, W. (1910). Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. Leipzig: Teubner.
81. Foucault, M. (1966). Les mots et les choses: Une archéologie des sciences humaines. Paris: Gallimard.
82. Frankl, Viktor E. (1946). Ein Psycholog erlebt das Konzentrationslager. Verlag für Jugend und Volk, Wien.
83. Gardner, H. (1983). Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books.
84. Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444–454.
85. Habermas, J. (1990). Moral Consciousness and Communicative Action. Cambridge: MIT Press.
86. Honneth, A. (1995). The Struggle for Recognition: The Moral Grammar of Social Conflicts. Cambridge: Polity Press.
87. Lotze, R. H. (1856). Mikrokosmos. Ideen zur Naturgeschichte und Geschichte der Menschheit. Bd. 1–3. Leipzig: Hirzel, 1856 –1864.
88. Nadera, B. (2015). Promoting student motivation in EFL classroom: Through extended music education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 199, 368-371. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.520>
89. Nietzsche, F. (1887). Zur Genealogie der Moral. Leipzig: C.G. Naumann.
90. Maslow, A. H. (1970). Motivation and Personality. N. Y.
91. Plass, J.L.; Moreno, R.; Brünken, R. (2010). Cognitive Load Theory. New York: Cambridge University Press. ISBN 9780521677585
92. Rickert, H. (1896). Die Grenzen der naturwissenschaftlichen Begriffsbildung. Freiburg i. Br.: J.C.B. Mohr.
93. Rogers, C. R. (1961). On Becoming a person: A psychotherapists view of psychotherapy. Houghton Mifflin.
94. Rorty, R. (1989). Contingency, Irony, and Solidarity. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

95. Sartre, J.-P. (1946). *L'existentialisme est un humanisme*. Paris: Nagel.
96. Spranger, E. (1914). *Lebensformen: Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit*. Halle (Saale): Niemeyer.
97. Scheler, M. (1921). *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik: neuer Versuch der Grundlegung eines ethischen Personalismus*. Halle a. d. S. : M. Niemeyer.
98. Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1991). An Investment Theory of Creativity and Its Development. *Human Development*, 34, 1–31.
99. Sweller, J. (1994). Cognitive Load Theory, learning difficulty, and instructional design. *Learning and Instruction*. 4 (4): 295 – 312. [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(94\)90003-5](https://doi.org/10.1016/0959-4752(94)90003-5)
100. Taylor, C. (1989). *Sources of the Self: The Making of the Modern Identity*. Cambridge: Harvard University Press.
101. Tkach, M. M., & Oleksiuk, O. M. (2021). Value-based orientations as a normative regulatory mechanism for the formation of professional worldview of future music teachers. *Linguistics and Culture Review*, 5(S2), 522-536. <https://doi.org/10.37028/lingcure.v5nS2.1388>
102. Topoğlu, O. (2014). Critical thinking and music education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2252-2256. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.554>
103. Torrance, E. P. (1966). *Torrance Tests of Creative Thinking*. Princeton, NJ: Personnel Press.
104. Windelband, W. (1901). *Einleitung in die Philosophie*. Tübingen: J.C.B. Mohr.
105. Uchyla-Zroski, J. (2014). *Wartości w muzyce. T.1-6.* / Red. J. Uchyla-Zroski, Katowice 2008 –2014, *Studia Artystyczne, czasopismo akademickie* (nr. 1, 2).

РОЗДІЛ 3 ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ ДО ТВОРЧОЇ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ

3.1. Педагогічна діагностика рівнів сформованості готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності в умовах інтегрованого навчання

З урахуванням загальновизнаних вимог до проведення педагогічного експерименту (А. Алексюк [2]; В. Бондар [2]; О. Дубасенюк [7]; С. Горбенко [3]; С. Гончаренко [5]; В. Ковальчук, Л. Моїсєєв [9]; О. Олексюк, В. Тушева [12]; Г. Падалка [14]; О. Пехота, І. Єрмакова [15]; О. Рудницька, А. Болгарський [19] та ін.), *метою* дослідно-експериментальної роботи було впровадження організаційно-методичної моделі формування готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності в умовах інтегрованого навчання. Реалізація цієї мети простежувалася шляхом виконання таких завдань:

- педагогічна діагностика рівнів сформованості готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності в умовах інтегрованого навчання;
- апробація експериментальної методики, в якій відображалися особливості розробленої організаційно-методичної моделі формування досліджуваного феномена;
- визначення ефективності дослідницького пошуку, з'ясування динаміки рівнів сформованості готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності.

З метою виявлення стану та рівня сформованості готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності було

проведено діагностування досліджуваного феномена за розробленими вище критеріями та показниками (2.3.).

Педагогічна діагностика вихідних даних мала провідне значення у нашому дослідженні, оскільки саме з'ясування початкового рівня досліджуваного феномену дало змогу визначити окремі недоліки у музично-виконавській підготовці студентів факультетів мистецтв університетів й окреслити напрями подальшої педагогічної роботи.

Нагадаємо, що термін «діагностика», який в перекладі з грецької тлумачиться як «здатний розпізнавати», в освіті – основний вид діяльності, який передбачає педагогічне обстеження учнів, «їхніх груп і колективів, моніторинг змісту і умов індивідуального розвитку дітей та учнівської молоді, визначання причин, що ускладнюють їх розвиток і навчання» [17, с. 51]. Зазначимо, що цей вид діяльності широко використовується і в психолого-педагогічних дослідженнях, зокрема, під час проведення дослідно-експериментальної роботи.

У процесі проведення нашого дослідження на етапі констатувального експерименту дослідно-експериментальною роботою було охоплено 250 студентів (125 ст. ЕГ та 125 ст. КГ), які навчаються на 1-4 курсах спеціальності «Музичне мистецтво» факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, Волинського національного університету імені Лесі Українки та Рівненського державного гуманітарного університету.

На констатувальному етапі експерименту здійснювався кількісний та якісний аналіз рівнів сформованості готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності шляхом виявлення *професійно-педагогічної мотивації* студентів до музично-виконавської діяльності, рівнів їхньої підготовленості до цієї роботи в цілому. Також був проведений аналіз теоретико-методичних джерел з досліджуваної проблеми, навчальної документації різних типів (навчальні плани, освітньо-професійні програми зі

спеціальності 014 Середня освіта (музичне мистецтво) для бакалаврів та магістрів тощо), що створило умови для розроблення програми проведення поетапної експериментальної роботи.

Варто зазначити, що проведений аналіз робочих програм з нормативних і вибіркових дисциплін засвідчує певну розпорошеність та нечіткість методів, що спрямовані на формування готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності. З цих позицій основна дослідницька увага була скерована на діагностику означеної проблеми, як однієї з важливих проблем у сфері фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, особливо в частині, – становлення майбутнього фахівця як творчої особистості. З урахуванням цього положення важливо було з'ясувати значущість установки студентів факультетів мистецтв на самопізнання, самовдосконалення, творчу самореалізацію та рефлексивний аналіз музично-виконавської діяльності.

Для проведення низки діагностичних завдань на констатувальному етапі експерименту була розроблена методика дослідження стану окресленої проблеми, яка розгорталася за такими напрямками: спеціальні спостереження за змістом навчального процесу на лекційно-практичних заняттях з музично-теоретичних дисциплін (аналіз музичних творів, історія та теорія музики, гармонія тощо), з індивідуальних музичних дисциплін (основний музичний інструмент, вокал, вокальний ансамбль тощо), з методики музичної освіти, на заняттях творчих колективів (хорових, оркестрових) та ін. Це: анкетування, тестування, бесіди, інтерв'ювання, які проводились серед викладачів та студентів; експертні судження та оцінки провідних викладачів у мистецькій галузі, які забезпечують бакалаврську підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва. Окрім цього була проведена діагностична робота з формування готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності в умовах проходження виробничої педагогічної практики студентів у мистецьких закладах різного рівня.

В основі організації процесу формування готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності лежить розроблена нами *структура* досліджуваного феномена, яка містить: *мотиваційно-ціннісний, інформаційно-пізнавальний, рефлексивно-оцінювальний та творчо-продуктивний* компоненти. Завдання педагогічної діагностики полягало в тому, щоб експериментально перевірити доцільність та обґрунтованість розроблених критеріїв та показників готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності.

З метою діагностування рівнів сформованості кожного з компонентів зазначеної готовності було підібрано комплекс діагностичних методик, який забезпечував можливість інтегрування окремих критеріїв в єдиний показник. Це: методика мотивації професійної діяльності Замфір-Реана, методика Б. Баса на виявлення різних видів спрямованості особистості, тести креативності, методика експертних оцінок, діагностика рефлексивних умінь та ін. Комплексне застосування діагностичних методик уможливило дослідження динаміки фахової підготовки студентів факультетів мистецтв в цілому та формування їх готовності до творчої музично-виконавської діяльності, зокрема.

Рівень сформованості *мотиваційно-ціннісного компонента* (показники: наявність професійної мотивації, позитивного ставлення та стійкого інтересу до творчої музично-виконавської діяльності; міра педагогічної творчості та ступінь усвідомлення її цінності та значущості) готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності досліджувалася за допомогою діагностичного інструментарію, який містив стандартизовані методики, які дозволили проводити виміри за кожним із визначених показників.

Для діагностики за показником *наявність професійної мотивації та стійкого інтересу до творчої музично-виконавської діяльності* була використана Методика мотивації професійної діяльності К. Замфір у модифікації А. Реана (Додаток А), яка спрямована на визначення співвідношення внутрішніх і

зовнішніх мотивів, що зумовлюють активність особистості у професійній сфері. Зазначена діагностична методика є психодіагностичним інструментом, який призначений для виявлення провідних мотивів, які спонукають людину до професійної діяльності, а також для визначення співвідношення внутрішньої та зовнішньої мотивації. Її застосування вважається вкрай ефективним інструментом в педагогічних дослідженнях для вивчення готовності особистості до професійної та творчої діяльності.

Сутність зазначеної методики у модифікації А. Реана полягає у виявленні домінуючого типу мотивації: *внутрішньої мотивації* (ВМ) – пов'язаної з інтересом до діяльності, задоволенням від результату, прагненням до творчої самореалізації, самовираження, характеризує високий рівень професійної зрілості; *зовнішньої позитивної мотивації* (ЗПМ) – орієнтованої на соціальне визнання, винагороду, коли людина прагне успіху, кар'єрного росту, схвалення, нагород тощо; *зовнішньої негативної мотивації* (ЗНМ) – діяльність, яка виконується через страх покарання, осуду, втрати роботи, означає домінування зовнішнього контролю, що свідчить про низьку професійну мотивацію.

Структурно методика містить 12 тверджень, що описують різні можливі мотиви до професійної діяльності. Респондент оцінює ступінь своєї згоди з кожним твердженням за 5-бальною шкалою: 1 – зовсім не важливо; 2 – не важливо; 3 – не достатньо важливо; 4 – достатньо важливо; 5 – дуже важливо. Після підрахунку балів визначається провідний тип мотивації – той, який має найвищий показник.

На підставі діагностики різних типів мотивації був визначений мотиваційно-спрямований комплекс особистості студентів факультетів мистецтв. Після підрахунку балів за кожним типом мотивації визначається співвідношення між ними:

1. Якщо високий рівень ВМ, – людина працює з власного інтересу, її діяльність є самомотивованою.

2. Якщо переважає ЗПМ, – діяльність підтримується зовнішніми стимулами, але позитивного характеру.

3. Якщо домінує ЗНМ, людина діє під тиском або через страх, що свідчить про низький рівень професійної мотивації.

Аналіз отриманих результатів зафіксований у таблиці 3.1.1.

Таблиця 3.1.1.

Рівні прояву типів професійної мотивації студентів факультету мистецтв (за методикою Замфір–Реана)

Тип мотивації	Зміст мотивації	Характеристика рівня	Кількість студентів %
Внутрішня мотивація (ВМ)	Інтерес до творчого процесу, прагнення до самовираження, бажання досягти художньої досконалості	<i>Високий рівень:</i> студенти усвідомлюють цінність музично-виконавської діяльності, проявляють ініціативу, креативність, емоційно залучені до процесу	26, 0
Зовнішня позитивна мотивація (ЗПМ)	Орієнтація на успіх, суспільне визнання, професійне зростання, схвалення викладачів та слухачів	<i>Середній рівень:</i> студенти прагнуть досягти результату, проте їхня активність залежить від зовнішнього стимулювання.	58, 0
Зовнішня негативна мотивація (ЗНМ)	Уникнення осуду, страх помилок, виконання діяльності з примусу або через страх невдачі	<i>Низький рівень:</i> студенти характеризуються нестійкістю мотивації, відсутністю внутрішньої потреби у творчій діяльності	16, 0

Результати дослідження засвідчили, що переважна більшість студентів факультетів мистецтв мають високий рівень (26, 0%) та середній рівень (58, 0%) внутрішньої та зовнішньої позитивної мотивації, що засвідчує їх зацікавленість у творчій музично-виконавській діяльності. Такі студенти прагнуть самореалізації, удосконалення виконавських умінь, емоційного самовираження через музику. Це є важливим показником їх готовності до креативного розвитку в музично-

виконавській творчості. Натомість у групі з домінуванням зовнішньої негативної мотивації (16, 0%) спостерігається залежність студентів від контролю, страху критики, відсутність внутрішнього стимулу до творчої діяльності. Це свідчить про недостатність сформованості мотиваційної сфери майбутніх учителів музичного мистецтва, яка потребує відповідної корекційної роботи, спрямованої на стимулювання внутрішніх мотивів студентів щодо позитивного ставлення та стійкого інтересу до творчої музично-виконавської діяльності. Для цієї категорії студентів важливо впроваджувати мотиваційно-ціннісний вплив, створювати умови для позитивного емоційного досвіду успіху, підтримувати самооцінку та впевненість у власних творчих можливостях.

З метою з'ясування рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності за показником *міра педагогічної творчості*, нами було проведено спеціальне анкетування.

Анкета-опитувальник на виявлення показника «*Міра педагогічної творчості студентів факультету мистецтв*» (Додаток Б) містила 12 тверджень, на які потрібно було дати відповідь.

Мета анкети – дослідити рівень розвитку педагогічної творчості студентів як майбутніх учителів музичного мистецтва, виявити їх здатність до творчого підходу у навчально-виконавській та педагогічній діяльності, уміння генерувати оригінальні ідеї, застосовувати нестандартні рішення у процесі навчання та музичного виконання.

Інструкція для респондента: Оцініть ступінь своєї згоди з наведеними твердженнями за шкалою: 1 – повністю не згоден, 2 – скоріше не згоден, 3 – важко відповісти, 4 – скоріше згоден, 5 – повністю згоден.

Обробка результатів: Підраховується загальна сума балів за всі твердження. Визначається середній показник (бал) або рівень за шкалою, яка наведена в таблиці 3.1.2.

Таблиця 3.1.2.

Рівень	Діапазон середнього бала	Характеристика
<i>Високий</i>	4,1–5,0	Студент володіє стійкою творчою позицією, здатний до педагогічного новаторства, виявляє гнучкість мислення й креативність.
<i>Середній</i>	3,0–4,0	Студент схильний до творчого пошуку, але потребує педагогічної підтримки, стимулювання і розвитку самостійності.
<i>Низький</i>	1,0–2,9	Творчість проявляється епізодично; студент переважно орієнтований на відтворювальну діяльність, відсутня стійка потреба у творчому пошуку, уникає ризику та інновацій.

Результати дослідження засвідчили, що переважна більшість студентів факультетів мистецтв мають середній рівень (58, 0%) та високий рівень (26, 0%) сформованості готовності до музично-виконавської творчості, у них є прагнення до самовираження через музично-виконавську діяльність. Натомість низькі показники, які виявили у 16, 0% студентів, можуть бути наслідком нестачі впевненості, шаблонного мислення або домінування зовнішньої мотивації.

Для з'ясування рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності за показником *ступінь усвідомлення її цінності та значущості*, нами було проведено діагностичне завдання за допомогою стандартизованої методики – *орієнтаційна анкета*, яка була вперше опублікована Б. Басом в 1967 р. (Додаток Г). У контексті нашого дослідження ефективність цієї методики виявляється в тому, що за її допомогою можна виявити різні види спрямованості особистості:

- Спрямованість на себе (Я) – пов'язана з переважанням мотивів власного благополуччя, в роботі така людина вбачає лише можливість задовольнити свої потреби та домагання.

- Спрямованість на спілкування (О) – орієнтація на спільну діяльність, на соціальне схвалення, іноді на шкоду виконавцю конкретних завдань або наданню допомоги колегам, потреба в прихильності і емоційних відносинах з людьми.

- Спрямованість на справу, ділову співпрацю (Д) – переважання мотивів, які породжуються самою діяльністю, захоплення самим процесом діяльності, здатність відстоювати власну думку, оволодіння новими вміннями і навичками.

Результати діагностики, які ми отримали за методикою Б. Баса, засвідчили, що спрямованість на себе, яка характеризується орієнтацією особистості лише на отримання для себе прямої винагороди й задоволення не залежно від результатів самої діяльності, продемонстрували лише 27,0 % опитаних студентів факультетів мистецтв. Така спрямованість особистості трактується нами як деструктивна на шляху формування готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності. Більшість опитаних студентів (57, 0 %) продемонстрували спрямованість на спілкування, що є вкрай важливим для спільної музично-виконавської творчої роботи вчителя музичного мистецтва з учнями. Спрямованість на справу, ділову співпрацю виявили 16, 0 % опитаних студентів факультетів мистецтв, що є найбільш ціннісною та значущою щодо здійснення творчої музично-виконавської діяльності.

Отримані результати за першим етапом констатувального експерименту з виявлення рівнів сформованості *мотиваційно-ціннісного компонента* досліджуваного феномена представлено в таблиці 3.1.3.

**Рівні сформованості мотиваційно-ціннісного компонента
на констатувальному етапі експерименту**

Компонент: мотиваційно-ціннісний						
Показники критерію	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
<i>Наявність професійної мотивації та позитивного ставлення до музично-виконавської діяльності</i>	10	8,0	40	32,0	76	60,8
<i>Наявність стійкого інтересу до творчої музично-виконавської діяльності</i>	9	7,2	41	32,8	78	62,4
<i>Міра педагогічної творчості та ступінь усвідомлення її цінності та значущості</i>	8	6,4	39	31,2	77	61,6

Проведення наступного етапу констатувального експерименту передбачало діагностування показників *інформаційно-пізнавального* компонента. З метою виявлення ступеня оволодіння студентами факультетів мистецтв системою інтегрованих знань із музичної педагогіки, історії та теорії музики, методики музичного навчання та виконавства за показником *здатність студентів до самостійної пізнавальної діяльності у сфері музичної педагогіки та виконавства* було підібрано комплекс діагностичного інструментарію, який

дозволив визначити рівень готовності студентів як майбутніх учителів музичного мистецтва до музично-виконавської діяльності.

Зокрема, нами був розроблений опитувальник за *принципом незакінчених речень* (Додаток Д). Зміст опитувальника дозволяє визначити, на скільки у майбутніх учителів музичного мистецтва є розуміння сутності категорій «музично-виконавська діяльність», «готовність» та «інтеграція», а також вміння студентів встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між цими категоріями в контексті готовності вчителя до творчої музично-виконавської діяльності.

Статистичне опрацювання даних діагностичного зрізу за цим опитувальником демонструє, що в студентів як ЕГ, так і КГ наявне досить звужене розуміння зазначених понять. Головна тенденція у відповідях студентів простежується в тому, що переважна кількість (у середньому до 70, 0% опитаних) пов'язують музично-виконавську діяльність переважно із інформаційно-пізнавальним компонентом цього поняття. Це виявляється в тому, що студенти надають перевагу комплексу музично-теоретичних (сольфеджіо, гармонія, аналіз, теорія музики тощо) та музично-виконавських (транспонування, підбір акомпанементу, читання нот з листа, тощо) знань та вмінь, залишаючи поза увагою значущість художньо-творчої (музична інтонаційність, художня образність, творчо-виконавська інтерпретаційність тощо) складової цього виду музичної діяльності.

Такі уявлення студентів про сутність наведених понять є дещо звуженим та фрагментарним й не можуть сприяти формуванню готовності вчителя музичного мистецтва саме до творчої музично-виконавської діяльності. Між тим музично-виконавська діяльність вчителя музичного мистецтва за своєю суттю є творчою та поліінтегрованою, поєднуючи музично-теоретичні та інструментально-виконавські вміння й навички з творчою інтерпретаційною процесуальністю, спрямованою на донесення смислів музичного твору учням.

Діагностика за показником наявності музично-теоретичних знань та вміння оперувати ними під час засвоєння засобів і прийомів музично-виконавського розвитку учнів здійснювалася за допомогою методу аналізу навчальної успішності студентів факультетів мистецтв за допомогою спеціальних тестових завдань з циклу музично-теоретичних дисциплін. З метою з'ясування рівня засвоєння студентами знань з педагогіки мистецтва, методики навчання гри на інструменті, сольфеджіо було визначено, що міра, яка визначає чисельне значення цього параметра, може бути отримана завдяки співвідношенню кількості вірно виконаних завдань із їхньою загальною кількістю за формулою (3.1.), наведеною В. Бондарем [2, с. 58]:

$$K_y = \frac{n}{N_{\max}},$$

де n – число правильних відповідей, а $N_{\max}$ – відповідає загальному числу питань, які містяться в завданні. Згідно цієї формули навчальний матеріал вважається добре засвоєним, якщо K_y є більшим або дорівнює 0,7.

Результати цього діагностичного зрізу студентів ЕГ та КГ груп представлено у таблиці 3.1.4.

Таблиця 3.1.4.

Рівні засвоєння музично-теоретичних знань студентів факультетів мистецтв в умовах інтегрованого навчання

Групи	К-сть студентів	Педагогіка мистецтва		Методика навчання гри на інструменті		Сольфеджіо		Різниця K_y , %
		К-сть студентів, які дали правильні відповіді на всі питання	K_y	К-сть студентів, які дали правильні відповіді на всі питання	K_y	К-сть студентів, які дали правильні відповіді на всі питання	K_y	
ЕГ	125	17	0,48	33	0,64	27	0,56	13
КГ	125	21	0,54	36	0,67	28	0,57	12

Аналіз даних, наведених в таблиці 3.1.4., засвідчує факт недостатньої навчальної успішності у переважній кількості учасників педагогічного експерименту з циклу музично-теоретичних дисциплін. Так, найнижчі показники продемонстрували студенти в процесі засвоєння навчального матеріалу з «Педагогіки мистецтва» (0, 48% в ЕГ та 0, 54 % в КГ) у порівнянні з такими ж самими показниками інших дисциплін («Методика навчання гри на інструменті» та «Сольфеджіо»), що засвідчує спрямованість пізнавальних інтересів студентів факультетів мистецтв у більшій мірі на дисципліни практико-орієнтованого характеру на відміну від суто теоретичних предметів. Це засвідчує недостатність сформованості цілісного розуміння музично-теоретичної складової загальної інтегрованої музично-виконавської підготовки студентів факультетів мистецтв.

Діагностика за показником *готовність до роботи з інтернет джерелами з використанням сучасних мультимедіа технологій* здійснювалася за допомогою анкетування. Наведемо приклади відповідей студентів.

Перше запитання анкети: «Як за допомогою сучасних мультимедійних засобів можна стимулювати студентів до роботи над музичним твором?».

Відповіді: 16, 0 % опитуваних студентів відповіли, що «можна набути вміння ескізного опрацювання музичного твору»; 21, 0 % відповіли, що «можна підбирати фрагменти відео- та аудіо записів для роботи над певними музично-виконавськими труднощами»; 38, 0 % відповіли, що «застосування цих засобів сприятиме розробленню навчальної наочності»; 7, 0 % опитуваних відповіли, що «використання сучасних мультимедіа є найбільш ефективним засобом для якісного відтворення звучання музичного твору»; 18, 0 % студентів відповіли, що «за допомогою сучасних мультимедійних технологій можна залучати учнів до свідомого аналізу музичного твору».

На *друге* запитання анкети «Чи Ви володієте вміннями роботи над музичним твором за допомогою музично-комп'ютерних технологій, ставлячи перед собою певні методичні завдання?» – 56,0 % студентів відповіли ствердно «так». Поряд

із тим, студенти залишили такі коментарі: «Хотілося би оволодіти ще вміннями аранжування за допомогою музично-комп'ютерних технологій» (20, 0 %); «Робота над музичним твором за допомогою музично-комп'ютерних технологій передбачає викладення більшої кількості інформації за короткий час, але це є набагато ефективнішим» (24,0 %).

Третє запитання анкети «Які засоби мультимедіа доцільно використовувати для полегшення традиційного аудиторного навчання?», студенти надали такі відповіді: «Кожен окремий із засобів мультимедіа (презентаційні, аудіовізуальні, цифрові музичні редактори тощо) доцільно використовувати в навчально-методичних цілях» – 67,0 % респондентів; «Лише ті засоби мультимедіа доцільно використовувати, які уможливають здійснення контролю над правильністю подачі навчального матеріалу» – 23,0 %; «Цим питанням я не цікавився» – 10,0 % студентів.

Відповідь на *четверте* запитання анкети «Як краще застосовувати комунікативні можливості ІКТ під час роботи з учнями шкільного віку над музичним твором?» викликала у студентів певні труднощі, тому 75,0 % студентів надали відповідь «Не знаю». Між тим 25, 0 % студентів все ж надали відповідь, що «Сучасних учнів можна залучати до роботи над музичним твором, використовуючи дитячі музичні комп'ютерні програми».

П'яте запитання анкети «Чи сприяють сучасні мультимедійні засоби набуттю учнями комунікативних умінь у процесі музично-виконавської творчості?» уможливило отримання таких відповідей: 48, 0 % студентів вважають, що «Вчитель музичного мистецтва залучає учнів до комунікативної взаємодії у процесі музично-виконавської діяльності за допомогою традиційних вправ»; 22, 0 % студентів зазначили, що «Так, учні набувають комунікативних умінь засобами сучасних мультимедіа»; 30, 0 % студентів вказали, що «Вчитель музичного мистецтва залучає учнів до спільної творчої роботи у процесі колективного музикування».

На *шосте* запитання анкети «Яким способом студенти можуть долучатися до інтерактивної музично-виконавської діяльності?» студенти дали відповідь: «За допомогою використання сучасних інтерактивних платформ для навчання» – 65, 0 % студентів; «Шляхом залучення студентів до активного пошуку способів вирішення завдань за допомогою мультимедійних енциклопедій та бібліотек» – 20, 0 % студентів; «Не знаю» – надали 15, 0 % студентів.

Опрацювання отриманих відповідей студентів дало можливість зробити висновок, що студенти в переважній більшості розуміють необхідність використання засобів мультимедіа та сучасних музично-комп'ютерних технологій під час організації музично-виконавської діяльності як власної, так і з учнями шкільного віку. Проте студенти не в повному обсязі володіють та вміють використовувати комунікативні можливості сучасних мультимедійних засобів, оскільки застосування мультимедіа в теорії та практиці фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва обмежені як технічними можливостями, так і методологічними рамками.

Між тим треба окремо наголосити, що переваги застосування сучасних мультимедійних засобів в музично-виконавській підготовці студентів є безсумнівним, оскільки вони формують готовність студентів до публічних виступів та педагогічної взаємодії, сприяючи професійній самоідентифікації майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Отримані результати констатувального експерименту з виявлення рівнів сформованості інформаційно-пізнавального компонента готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності наведено в таблиці 3.1.5.

Таблиця 3.1.5.

Рівні сформованості інформаційно-пізнавального компонента на констатувальному етапі експерименту

Компонент: інформаційно-пізнавальний						
Показники критерію	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
<i>Здатність студентів до самостійної пізнавальної діяльності у сфері музичної педагогіки та виконавства</i>	8	6, 4	40	32, 0	77	61, 6
<i>Наявність музично-теоретичних знань та вміння оперувати ними під час засвоєння засобів і прийомів музично-виконавського розвитку учнів</i>	9	7, 2	39	31, 2	78	62, 4
<i>Готовність до роботи з інтернет джерелами з використанням сучасних мультимедійних технологій</i>	7	5, 6	41	32, 8	76	60, 8

Для здійснення діагностики рівня сформованості *рефлексивно-оцінювального компонента* досліджуваного феномена щодо ступеня здатності до процесу регуляції рефлексивного оцінювання музично-виконавської діяльності ми застосували *методику експертних оцінок*.

Метою діагностики стало – визначення рівня сформованості рефлексивно-оцінювального компонента готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до музично-виконавської діяльності на основі експертного судження. В якості експертів виступили викладачі з основного музичного інструменту, теорії музики і гармонії, а також методисти з педагогічної та виконавської практики для оцінювання проявів певних показників рефлексивно-оцінювальної готовності студентів факультетів мистецтв. Експертна група у складі 9 осіб формувалася з досвідчених викладачів, які мають профільну освіту в галузі музичного мистецтва, стаж педагогічної/музично-виконавської роботи – не менше 5 років у системі вищої освіти. Експерти на основі спостереження, анкетування чи аналізу виконання завдань здійснювали кількісну оцінку рівня вираження показників за спеціально розробленою шкалою.

Основними *показниками* рефлексивно-оцінювального компонента було визначено: здатність до самоаналізу, готовність до критичного оцінювання та корекції результатів власної діяльності, здатність до рефлексії та самовдосконалення. Кожен показник оцінюється за 4-х бальною шкалою в такому діапазоні: 1-2 бали – у студентів відсутня здатність до саморефлексії, оцінка музично-виконавської діяльності поверхова або неадекватна (рівень прояву – *низький*) ; 2-3 бали – у студентів присутня часткова здатність до самоаналізу, хоча оцінка часто є суб'єктивною або неточною, між тим студент розуміє та усвідомлює свої помилки (рівень прояву – *середній*); 3-4 бали – студент проявляє свідому самооцінку у творчо-виконавському процесі, має розвинуте критичне мислення, рефлексивну позицію та прагне до самовдосконалення (рівень прояву – *високий*).

Для узагальнення результатів експертного оцінювання розраховувався середній бал за кожним показником і на підставі цього визначався загальний рівень сформованості рефлексивно-оцінювального компоненту. Розрахунок здійснювався за *формулою* (3.2.):

$$X_i = (\sum x_{ij}) / n,$$

де X_i – середній бал показника; x_{ij} – оцінка j -го експерта; n – кількість експертів.

$R = (\sum X_i) / m$, де R – середній рівень компоненту; m – кількість показників.

Узагальнені дані експертних оцінок сформованості у студентів факультетів мистецтв *рефлексивно-оцінювального компонента* готовності до творчої музично-виконавської діяльності представлено в таблиці 3.1.6.

Таблиця 3.1.6.

**Експертна оцінка сформованості у студентів факультетів мистецтв
рефлексивно-оцінювального компонента готовності до творчої
музично-виконавської діяльності**

Рівні	ЕГ, %				КГ, %			
	Викладач з основного музичного інструменту	Викладачі з теорії музики, гармонії	Методисти з пед. та викон. практики	Середній показник	Викладач з основного музичного інструменту	Викладачі з теорії музики, гармонії	Методисти з пед. та викон. практики	Середній показник
Високий рівень	0	0	0	0	0	0	0	0
Середній рівень	28, 0	22, 3	26, 5	25, 6	28, 7	25, 3	27, 4	27, 1
Низький рівень	72, 0	77, 5	73, 7	74, 4	71, 3	74, 7	72, 6	72, 8

Отже, за результатами діагностики можна зробити висновок, що експерти не виявили респондентів із високим рівнем сформованості рефлексивно-оцінювального компонента готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності. Середній рівень виявили 25, 6% студентів ЕГ та 27, 1 % студентів КГ. Переважаючим на думку експертів виявився низький

рівень, який продемонстрували 74, 4 % студенти ЕГ та 72, 8 % – студенти КГ. Це підтверджує необхідність розробки спеціальних методів для розвитку рефлексивних умінь та навичок студентів, здатності до самоаналізу тощо.

Наступним (завершальним) етапом проведення констатувального експерименту стала діагностика за *творчо-продуктивним компонентом* сформованості досліджуваного феномена з метою виявлення міри здатності студентів факультетів мистецтв до креативно-творчої інтерпретації музичного твору у процесі музично-виконавської діяльності. Для цього ми використовували комплекс діагностичних методик. Так, для діагностики показника *здатність до цілісного відтворення художнього змісту та виражальних засобів музичного твору* ми використовували методику творчих завдань.

Мета – визначити рівень здатності студента до художньо-інтерпретаційної діяльності. Завдання полягало в наступному: студентам пропонують виконати один і той самий музичний твір у двох різних інтерпретаційних варіантах, наприклад, в класичній академічній манері та в естрадному стилі. Творчий виступ студентів ми оцінювали за 5-ти бальною шкалою за такими критеріями: оригінальність виконавського рішення, рівень емоційної виразності, самостійність інтерпретації, імпровізаційність і артистизм, ініціативність і креативність у виконавському процесі. У процесі виконання цього творчого завдання студенти продемонстрували такі результати: 7, 0 % отримали 4-5 бали (високий рівень); 32, 2 % отримали 3-4 бали (середній рівень); переважна кількість 60, 8 % студентів за виконання цього завдання отримали 2-3 бали (низький рівень).

Діагностику за показником *здатність до креативного використання виконавських умінь у процесі практичної музично-виконавської діяльності* здійснювалася на основі методики оцінки креативності в музично-виконавській діяльності, розробленої на базі адаптації *Тесту креативного мислення П. Торренса* [22].

Метою методики стало виявлення рівня здатності майбутніх учителів музичного мистецтва творчо застосовувати набуті виконавські вміння та навички у процесі інтерпретації, варіювання та самостійного осмислення музичного матеріалу. Основні *параметри оцінювання креативності* здійснювалися за аналогією до тесту Торренса:

- *Оригінальність* – здатність до створення нестандартних інтерпретацій музичних творів, відхід від шаблонного виконання, пропозиція нових виконавських рішень (темпових, динамічних, штрихових, агогічних тощо).

- *Гнучкість* – уміння змінювати виконавську стратегію відповідно до художнього задуму, умов виконання або сприйняття аудиторії.

- *Продуктивність* – кількість висунутих творчих ідей, варіантів інтерпретації або способів музичної виразності під час роботи над твором

- *Розробленість (деталізація)* – ступінь опрацьованості виконавської інтерпретації, здатність до логічного й послідовного розвитку музичної ідеї.

- *Емоційна виразність* – уміння передавати через виконання особистісне ставлення до музичного образу, прояв індивідуального емоційного ставлення.

Студентам пропонувалися творчі завдання, а саме: виконати короткий музичний твір (вокальний або інструментальний) у трьох варіантах:

- за нотним текстом без змін (базовий рівень володіння технікою);
- з авторськими виконавськими варіаціями (власне трактування темпу, динаміки, фразування);
- з імпровізаційним елементом або самостійною художньою інтерпретацією.

Оцінювання проводилося за п'ятибальною шкалою за кожним із зазначених параметрів (оригінальність, гнучкість, продуктивність, деталізація, емоційна виразність). Сумарний бал відображав рівень сформованості здатності студентів до креативного застосування виконавських умінь і навичок.

Критеріями визначення рівнів сформованості здатності до креативного застосування виконавських умінь та навичок у процесі практичної музично-

виконавської діяльності були визначені такі: *високий рівень* (студент демонструє вільне володіння виконавськими засобами, створює оригінальні інтерпретації, проявляє емоційну виразність, ініціативність та імпровізаційну гнучкість); *середній рівень* (студент здатний частково змінювати виконавську манеру, виявляє елементи творчості, але переважно спирається на зразки або педагогічні підказки); *низький рівень* (виконання носить відтворювальний характер, без елементів самостійності чи креативного підходу).

Результати діагностики дали змогу визначити рівень розвитку креативного мислення у виконавській діяльності; ступінь самостійності в інтерпретації музичних творів; наявність потенціалу до творчого самовираження в умовах інтегрованого навчання (поєднання вокальних, інструментальних, акторських і теоретичних умінь) тощо.

Наведемо результати діагностики за цим показником у таблиці 3.1.7.

Таблиця 3.1.7.

Рівні сформованості здатності студентів до креативного використання виконавських умінь у процесі практичної музично-виконавської діяльності

Рівень	Характеристика рівня	Кількість студентів у %
<i>Високий рівень</i>	- Вільне володіння виконавськими засобами; - уміння створювати яскраві та оригінальні інтерпретації музичних творів; - здатність до імпровізації та художньо-емоційної виразності.	17,0 %
<i>Середній рівень</i>	- Достатнє володіння основними виконавськими навичками; - здатність частково застосовувати творчий підхід; - виконавські інтерпретації мають елементи креативності.	59,0 %

<i>Низький рівень</i>	- Репродуктивне відтворення музичного матеріалу без виявів індивідуальності; - невпевненість у володінні музично-виконавськими засобами; - обмежена здатність до імпровізації та творчої інтерпретації.	24, 0 %
-----------------------	---	---------

Отже, за результатами зазначеної діагностики, яка здійснювалася на основі методики оцінки креативності в музично-виконавській діяльності, розробленої на базі адаптації тесту креативного мислення П. Торренса до специфіки музично-виконавської практики, було встановлено, що 17,0% студентів продемонстрували *високий рівень* сформованості здатності до креативного використання виконавських умінь у процесі практичної музично-виконавської діяльності. Такі студенти активно виявляють індивідуальний стиль виконання, проявляють творчу ініціативу й демонструють стабільні результати в умовах інтегрованого навчання. *Середній рівень* показала переважна більшість студентів (59,0 %). Представники цієї групи володіють основними виконавськими навичками, їхні виконавські інтерпретації мають елементи креативності, але ще потребують подальшого розвитку самостійності та гнучкості мислення. На *низькому рівні* за цим показником виявилось – 24, 0 % студентів. Для цієї групи характерне репродуктивне відтворення музичного матеріалу без виявів індивідуальності, їм властива залежність від готових виконавських моделей і недостатній рівень розвитку емоційно-художнього мислення.

Для діагностики показника – *вияв почуття міри під час створення інтерпретаційної версії музичного твору* нами використовувалася методика самооцінки творчої активності.

Студентам була запропонована анкета-опитувальник з 10 тверджень для виявлення рівня сформованості творчо-продуктивного компоненту готовності вчителя музичного мистецтва до музично-виконавської діяльності (додаток Ж).

Мета: виявити рівень розвитку творчої активності, самостійності, почуття міри та креативності майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі музично-виконавської творчості. З-поміж наведених в анкеті тверджень студенти мали обрати ступінь згоди з кожним із них, поставивши відповідну цифру у колонці: 1 – ніколи; 2 – рідко; 3 – іноді; 4 – часто; 5 – завжди.

Обробка результатів відбувалася таким чином: потрібно було підрахувати суму балів за всі твердження та обчислити середній показник за формулою (3.3.):

$$I_c = \Sigma X / 10,$$

де ΣX — сума отриманих балів, 10 – кількість тверджень.

У процесі виконання цього діагностичного завдання студенти продемонстрували такі результати: 6, 5 % отримали 4.1-5.0 бали, що відповідає *високому рівню* (яскраво виражена креативність, потреба у самовираженні, здатність до оригінальних виконавських рішень); 31, 7 % отримали 3.0.- 4.0. бали, що відповідає *середньому рівню* (студент виявляє творчі прояви, але потребує стимулювання та розвитку гнучкості мислення в інтерпретаційному процесі); переважна кількість 61, 8 % студентів за виконання цього завдання отримали 1.0.-2.9. бали, продемонструвавши *низький рівень* (переважає репродуктивна діяльність, відсутня творча ініціатива та самостійність у творчому пошуку).

Отримані узагальнені результати констатувального експерименту з виявлення рівнів сформованості творчо-продуктивного компонента унаочнено в таблиці 3.1.8.

Таблиця 3.1.8.

Рівні сформованості творчо-продуктивного компонента на констатувальному етапі

Компонент: творчо-продуктивний						
Показники критерію	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
<i>Здатність до цілісного відтворення</i>	9	7, 2 %	38	30, 4 %	75	60, 8 %

<i>художнього змісту та виразжальних засобів музичного твору</i>						
<i>Здатність до креативного використання виконавських умінь у процесі практичної музично- виконавської діяльності</i>	11	8, 8 %	40	31, 2 %	77	61, 6 %
<i>Вияв почуття міри під час створення інтерпретаційної версії музичного твору</i>	10	8, 0 %	39	32, 0 %	76	60, 0 %

Подальша діагностична робота полягала у порівняльному аналізі рівнів сформованості готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності контрольної та експериментальної груп із урахуванням розроблених нами критеріїв і показників (табл. 3.1.9.).

Таблиця 3.1.9.

Рівні сформованості готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності на констатувальному етапі експерименту

№	Рівні сформованості	Контрольна група (КГ)		Експериментальна група (ЕГ)	
		абс.	%	абс.	%
1.	Високий рівень	10	8, 0	9	7, 3
2.	Середній рівень	44	35, 2	43	34, 4

3.	Низький рівень	71	56, 8	73	58, 4
4.	Разом	125	100	125	100

На підставі аналізу та порівняння отриманих даних ми дійшли висновку, що студенти як контрольної, так і експериментальної груп, які взяли участь в експерименті, продемонстрували результати, які за своїми показниками виявилися дуже подібними. З цих позицій студенти з обох груп були розподілені за рівнями сформованості кожного компонента: до низького рівня віднесено 56, 8 % студентів КГ та 58, 4 % студентів ЕГ; до середнього рівня – 35, 2 % студентів КГ та 34, 4 % студентів ЕГ, до високого – 8, 0 % та 7,3 % студентів КГ та ЕГ.

Отримані результати констатувального експерименту уможливили виявлення *трьох рівнів* сформованості готовності студентів до творчої музично-виконавської діяльності:, а саме: *низького, середнього та високого*. Виокремлення різних рівнів сформованості сприяє здійсненню якісно-кількісної характеристики критеріїв і показників сформованості означеного феномена за умови впровадження методики формування готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності в умовах інтегрованого навчання.

У процесі дослідження було визначено, що інтегроване навчання у мистецькій освіті створює умови для комплексного розвитку особистості майбутнього педагога, поєднуючи знання, уміння та досвід із різних видів мистецтва: музичного, вокально-інструментального, диригентсько-хорового, тощо. У такому контексті формування готовності до музично-виконавської діяльності відбувається не лише через засвоєння технічних і теоретичних музично-виконавських навичок, а й через розвиток творчої рефлексії, міжвидової асоціативності, здатності синтезувати набутий мистецький досвід.

З цих позицій *високий рівень* сформованості готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності в умовах інтегрованого навчання відзначається стійкою мотивацією до творчого здійснення музично-виконавської діяльності, усвідомлення її цінності та значущості у фаховому зростанні майбутніх фахівців з музичного мистецтва. Фахова підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва в умовах інтегрованого навчання спрямована на виявлення в студентів високої професійної спрямованості й глибокого усвідомлення ролі музично-виконавської діяльності у формуванні художньої культури учнів. Мотиваційна сфера відзначається домінуванням внутрішніх мотивів: прагненням до творчої самореалізації, самовираження, розвитку художнього мислення, інтеграції різних видів мистецтва у власну музично-виконавську практику.

На когнітивному рівні спостерігається високий рівень музично-теоретичних знань, уміння аналізувати стиль, форму, художній образ і жанрову специфіку твору. Студент вільно оперує професійною термінологією, застосовує музично-теоретичні знання у практиці виконавства та педагогічної діяльності. Теоретичні знання мають системний та інтегрований характер, вони засновані на вмінні розуміти та використовувати міжпредметні зв'язки між музикою, літературою, історією мистецтв, психологією творчості у музично-виконавській творчості. Студент творчо використовує ці знання для глибокої інтерпретації музичного матеріалу, творчого самовдосконалення, реалізації власного інтерпретаційного бачення музичних творів тощо.

Музично-виконавська підготовленість студента має цілісний, креативний і технологічно досконалий характер: студент уміє синтезувати музичні, літературні, сценічні та візуальні засоби виразності у процесі створення художнього образу. Він майстерно володіє різними видами музично-виконавської діяльності (сольна, ансамблева, вокально-інструментальна, хорова), вміє адаптувати їх до педагогічного контексту. Студент виявляє

сформовані музично-виконавські компетентності: володіє технічною майстерністю, має сформований виконавський апарат. Його виконання відзначається емоційною насиченістю, динамічною та ритмічною точністю, художньою переконливістю, здатністю до імпровізації та створення індивідуальної виконавської інтерпретації.

Рефлексивно-оцінювальний компонент проявляється у здатності до глибокої самооцінки та самоаналізу у процесі інтегрованої музично-виконавської діяльності. Студент демонструє сценічну впевненість, самоконтроль, високу емоційну культуру, вміння гармонійно поєднувати технічні, художні й педагогічні аспекти виступу. Майбутній педагог критично оцінює результати власної діяльності, планує шляхи підвищення майстерності, володіє навичками емоційної саморегуляції та сценічної впевненості.

У цілому високий рівень сформованості готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності в контексті інтегрованого навчання характеризується цілісністю, креативністю й усвідомленим синтезом мистецьких знань і досвіду їх застосування у музично-виконавській творчості.

Середній рівень сформованості готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності в умовах інтегрованого навчання характеризується позитивним, але не завжди стійким ставленням до музично-виконавської діяльності. Майбутній педагог визнає її значення у мистецько-педагогічному процесі, однак прояви творчої ініціативи та самостійності в нього є епізодичними. Спостерігається поєднання внутрішніх і зовнішніх мотивів (успіх, оцінка викладача, бажання отримати схвалення тощо), проте його мотиваційна сфера ще недостатньо усталена. У студентів цього рівня спостерігається потреба у творчому самовираженні, але виявляється ситуативно.

В умовах інтегрованого навчання студент засвоює міжпредметні зв'язки, але застосовує їх фрагментарно: іноді вміє поєднати музику з іншими видами мистецтва (візуальними, театральними), однак переважно наслідує

запропоновані викладачем моделі, частково застосовує інтегративні підходи й потребує педагогічного супроводу. Теоретична підготовка є базовою: теоретичні знання з музикознавства, педагогіки, психології, методики музичного навчання є достатніми для аналізу музичного творів, однак бракує глибини інтеграційного мислення, оскільки студент не завжди усвідомлює художню єдність різних мистецьких елементів. Студент орієнтується в музично-історичному контексті, знає основні стильові особливості творів, але потребує подальшого розвитку аналітичного мислення та самостійності у розробці виконавського задуму.

Виконавські навички розвинені на достатньому, проте нестабільному рівні: техніка гри або співу дозволяє студенту відтворювати музичний матеріал, але нерідко спостерігається шаблонність виконання, невпевненість у складних технічних чи художніх епізодах, часто бракує індивідуального підходу до інтерпретації. Виконання не завжди відзначається глибиною художнього образу, бракує цілісності інтерпретації.

Рефлексивні вміння, які демонструють студенти цього рівня, розвинені частково: майбутній учитель музичного мистецтва здатен оцінити власний виступ, але часто не усвідомлює глибинних причин помилок або технічних труднощів під час музичного виконання, тому й не завжди визначає конкретні шляхи вдосконалення. Під час сценічної діяльності у таких студентів може проявлятися невпевненість, недостатній рівень саморегуляції, обмежене емоційне самовираження, сценічне хвилювання, розгубленість, нестача артистичної свободи тощо.

Низький рівень сформованості готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності в умовах інтегрованого навчання характеризується слабо вираженою мотивацією до музично-виконавської діяльності й не усвідомленням її інтеграційного потенціалу. У студентів цього рівня домінують зовнішні мотиви (отримання оцінки, формальне виконання завдань) над внутрішніми. Творче самовираження проявляється епізодично або

зовсім відсутнє. Бракує глибокого розуміння художньої та педагогічної цінності виконавства, прагнення до творчості й самовдосконалення – слабо виражене.

Теоретичні знання поверхові, не інтегровані у практичну діяльність; студенти мають труднощі з аналізом музичних творів, не завжди розуміють їхню стилістичну специфіку та художню цінність. Інтегровані форми навчання сприймаються такими студентами як додаткове навантаження, а не як ресурс для розвитку музично-виконавської творчості. Студенти цього рівня не виявляють прагнення до міжвидової інтеграції мистецтв, не володіють асоціативним мисленням і синтетичним баченням художнього образу.

Виконавські вміння носять репродуктивний, фрагментарний, механічний характер: студенти відтворюють музичний матеріал без усвідомлення його художнього змісту, без інтерпретаційного осмислення. Технічна підготовка у таких студентів є недостатньою, у зв'язку з цим порушується точність інтонації, ритму, динаміки. Також у студентів цього рівня відсутні навички сценічної культури та емоційної виразності, що свідчить про невпевненість у власних силах і низьку виконавську самостійність. Саме тому під час сценічного виступу студенти часто виявляють пасивність та невпевненість, їм бракує емоційності, виразності та самоконтролю, що призводить в цілому до відсутності інтересу до вдосконалення музично-виконавських навичок і педагогічного саморозвитку.

У цілому низький рівень сформованості готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності в умовах інтегрованого навчання характеризується відсутністю цілісного уявлення про взаємозв'язок мистецтв і недостатнім розвитком виконавських, музично-теоретичних і рефлексивно-оцінювальних умінь.

У підсумку зазначимо, що нами було проведено математичну обробку кількісних показників дослідно-експериментальної роботи за кожним розробленим нами рівнем. Статистичне опрацювання результатів діагностичних зрізів на основі визначених критеріїв та показників уможливило узагальнення

результатів педагогічного діагностування під час констатувального експерименту, які подано на рисунку 3.1.1.



Рис. 3.1.1. Візуалізація рівнів сформованості готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності в умовах інтегрованого навчання

За отриманими даними констатувального експерименту ми дійшли таких узагальнених результатів: до високого рівня увійшли – 7, 4 % студентів факультетів мистецтв, які взяли участь в експерименті, середній рівень продемонстрували – 34, 8 % студентів, низький рівень – 57, 8 % респондентів. У зв'язку з цим можна зробити висновок про те, що переважна більшість студентів факультетів мистецтв не виявили глибоких знань щодо ціннісної значущості музично-виконавської діяльності, сутності інноваційних педагогічних технологій з використанням сучасних музично-комп'ютерних технологій та засобів мультимедіа; інтегровані форми навчання сприймаються більшістю студентів як додаткове навантаження, а не як ресурс для розвитку музично-

виконавської творчості тощо. Це зумовлено тим, що під час вивчення циклу професійно-орієнтованих дисциплін музично-теоретичної та музично-виконавської підготовки студентів факультетів мистецтв питання в частині формування їх готовності до творчої музично-виконавської діяльності в умовах інтегрованого навчання окремо не виносилося.

У цілому результати констатувального етапу експерименту дозволили зробити висновок, що реалії фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в частині формування в них готовності до творчої музично-виконавської діяльності не в повній мірі відповідають запитам сучасності щодо підготовки конкурентоспроможних фахівців у сфері музичного мистецтва.

У змісті вищої мистецької освіти не завжди створені умови для експериментування, продукування власних творчих проєктів, що зумовлено переважанням традиційних методів навчання, недостатньою інтеграцією міждисциплінарних знань, слабким використанням інноваційних технологій, особливо в частині реалізації потенціалу цифрових засобів, медіаплатформ, інтерактивних і мультимедійних форматів, що формують сучасну культуру музичного виконавства, та ін. Зазначені чинники скерували нас до розробки спеціальної методики формування досліджуваного феномену та перевірки її результативності, що буде представлено в наступному параграфі.

3.2. Методика формування готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності в умовах інтегрованого навчання (формувальний експеримент)

У попередніх розділах роботи нами було з'ясовано, що сучасна школа наразі потребує вчителя-новатора, креативного, здатного генерувати творчі ідеї, адаптувати музику до різних освітніх контекстів, однак рівень підготовки випускників вищих мистецьких закладів освіти не завжди забезпечує такі компетентності. У багатьох закладах мистецької освіти домінують академічно-

репродуктивні підходи, орієнтовані на відтворення готових знань і виконавських зразків, а не на розвиток креативності, імпровізації, творчого самовираження, які визначають сучасний рівень професіоналізму вчителя музичного мистецтва. Проблема формування готовності студентів до музично-виконавської діяльності часто-густо розглядається як часткове завдання окремих дисциплін, а не як цілісний процес професійного становлення особистості педагога-музиканта.

З цих позицій, а також з урахуванням отриманих результатів констатувального етапу експерименту, ми підійшли до формувального етапу експерименту, метою якого стала перевірка ефективності запропонованої організаційно-методичної моделі, спрямованої на формування готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності в умовах інтегрованого навчання. Зазначимо, що в педагогічних дослідженнях такі близькі поняття як «організаційно-методична модель» і «методика» формування якогось педагогічного явища часто-густо виступають як взаємопов'язані поняття, але вони мають різний ступінь узагальнення та функціональне призначення. Наведемо чітке розмежування зазначених понять.

Організаційно-методична модель – це теоретично обґрунтована система, яка відображає структуру, компоненти, принципи, підходи, умови, етапи та механізми (форми і методи) формування певного педагогічного явища, в нашому випадку, – формування готовності вчителя музичного мистецтва до творчої музично-виконавської діяльності. Тобто, модель є узагальнюючим науковим конструктом, який описує, як в теорії має бути організований процес формування певного педагогічного явища, та використовується модель для проєктування та наукового обґрунтування перебігу педагогічного процесу.

Методика – це вже практичний інструмент реалізації моделі, тобто конкретна послідовність дій, прийомів, методів і засобів, за допомогою яких відбувається формування певного явища в освітньому процесі. Тобто, методика є сукупністю засобів, умов, пов'язаних в логічну систему з метою досягнення

потрібного результату, вона окреслює стратегію отримання нового педагогічного знання й визначає конкретні завдання освітнього процесу. Отже, методика має прикладний характер, вона спрямована на практичне втілення теоретичних положень спроектованої моделі, містить опис конкретних методів, вправ, форм роботи та застосовується на етапі експериментальної перевірки моделі.

Розглянемо сутність категорій «методика», «метод», «метод навчання», «методика музичної освіти» у довідковій та науково-методичній літературі.

У трактуванні О. Ростовського, *методика* – це «галузь педагогічної науки, яка вивчає теоретичні аспекти виховання та навчання якомусь предмету» [18, с. 604]. У довідкових джерел, поняття «метод», що в перекладі з грецької тлумачиться як шлях дослідження чи пізнання – це «спосіб організації практичного й теоретичного освоєння дійсності, зумовлений закономірностями розглядуваного об'єкта. З розвитком науки відбувається розвиток і диференціація методів, що приводить до виникнення вчення про методи – методології. У науковій методології поєднуються в історично визначеній формі об'єктивні і суб'єктивні моменти людської діяльності» [4, с. 205].

На думку А. Алексюк, *методи навчання* постають як «впорядковані способи взаємопов'язаної діяльності викладачів і студентів, скеровані на вирішення навчально-виховних завдань вищої школи» [1, с. 435]. Тобто, метод навчання тлумачиться як спосіб досягнення навчальної мети, система послідовних і взаємопов'язаних дій учителя та учнів, які забезпечують засвоєння змісту освіти. Якщо методи навчання в педагогічній науці вирішують дидактичні завдання, тоді методи виховання формують ціннісне ставлення учнів (студентів) не тільки до процесу навчання, а до людського буття в цілому.

Методи *навчання і виховання* спрямовуються на досягнення педагогічної реальності, можливості розв'язання певних наукових завдань. У музичній педагогіці в освітньому процесі виділяють: методи навчання (методи навчання теорії та історії музики; методи навчання гри на музичних інструментах, співу та

диригуванню; методи навчання та розвитку музичних здібностей та ін.); методи виховання (методи формування музичного та художньо-естетичного мислення; методи організації музично-естетичної діяльності та формування досвіду практичної музичної творчості; методи музичного самовиховання та ін.). Між тим варто зазначити, що доцільність вибору тих чи інших методів для розкриття способів взаємозв'язку між ними, визначення послідовності застосування відповідних процедур, потребує певної методики.

За визначенням В. Черкасова, «предметом методики музичної освіти є процес навчання основ музичного мистецтва, виявлення закономірностей засвоєння знань, умінь і навичок у конкретних видах музичної діяльності, а також художньо-естетичне виховання молоді в процесі оволодіння світовими і вітчизняними культурними цінностями» [21, с. 14 – 16].

Отже, з метою реалізації запропонованої нами організаційно-методичної моделі (2.3.) нами була розроблена поетапна методика формування готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності в умовах інтегрованого навчання відповідно до визначених завдань, яка складається з трьох взаємообумовлених *етапів*, а саме: мотиваційно-спонукального, аналітично-оцінного та креативно-процесуального. Розглянемо детальніше сутність та зміст кожного з етапів зазначеної методики.

Перший етап розробленої методики, – *мотиваційно-спонукальний*, спрямований на формування мотиваційно-ціннісного компонента готовності студентів до творчої музично-виконавської діяльності. Цей етап є надзвичайно значущим у методиці формування готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності, адже саме він запускає внутрішній механізм творчого саморозвитку, стимулює пробудження інтересу до мистецького навчання, активізує розвиток потреби у творчій взаємодії між викладачем та студентами, що позитивно впливає загальний процес професійного зростання майбутніх фахівців у сфері музичного мистецтва. Адже

ефективність формування готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності значною мірою залежить від рівня розвитку їхньої внутрішньої мотивації, емоційно-ціннісного ставлення до професії та усвідомлення значущості творчості у музично-виконавській та музично-педагогічній практиці. Саме на цьому етапі студенти мають усвідомити значення творчої активності як ключового показника професійної успішності майбутнього педагога-музиканта.

У процесі проведення першого етапу формувального експерименту важливим стало стимулювання інтересу студентів до інноваційних форм музичного самовираження, активізація потреби в естетичному самопізнанні та самореалізації; спонукання студентів до засвоєння необхідних музично-теоретичних понять, формування художньо-аналітичних та виконавсько-інтерпретаційних умінь тощо.

Важливим чинником цього етапу є створення естетичного емоційно-ціннісного середовища, в якому студенти мають змогу переживати позитивні емоції, пов'язані з творчим процесом. Для цього організовуються мистецькі зустрічі з провідними фахівцями, майстер-класи, звітні концерти, інтерактивні заняття з використанням аудіо- та відеоматеріалів тощо. Атмосфера емоційного залучення підвищує рівень естетичного сприйняття й пробуджує інтерес до власної музично-виконавської діяльності.

Методичне забезпечення даного етапу складають такі групи *методів*:

- евристичні бесіди, мотиваційні лекції-дискусії, під час яких обговорюється роль творчості в професійному становленні педагога-музиканта, аналізуються приклади успішної виконавської діяльності видатних митців;
- проблемно-пошукові методи, методи стимулювання творчого мислення, під час яких порівнюються різні музичні стилі та інтерпретаційні версії музичних творів (творчі завдання на кшталт «імпровізуй», «зміни стиль виконання», «передай настрій музики засобами руху чи кольору»);

- тренінги естетичного сприйняття, які сприяють формуванню креативного підходу до музичного виконавства та розвитку емоційно-образного мислення;
- метод створення ситуації успіху, методи усвідомлення особистісного смислу з включенням елементів рефлексії (самоаналіз власних мотивів і цілей, визначення творчих досягнень), які забезпечують ціннісне усвідомлення студентами індивідуальних ресурсів і професійних орієнтирів.

Реалізація мотиваційно-спонукального етапу запропонованої методики забезпечує зростання внутрішньої мотивації студентів до творчої музично-виконавської діяльності, сприяє підвищенню інтересу до професійного самовдосконалення, розвиток потреби в естетичному самовираженні. З цих позицій у студентів формується позитивне емоційно-ціннісне ставлення до музично-виконавської творчості, з'являється прагнення до пошуку власного художньо-виконавського стилю, розвивається почуття професійної самореалізації та відповідальності за творчий результат, що корелюється із висунутою нами *першою педагогічною умовою* – активізація здатності студентів до творчої діалогічної взаємодії у процесі ціннісного осмислення музично-виконавської діяльності.

Апробація розробленого матеріалу і подальше його коригування спільно з викладачами кафедри теорії музики та естрадного мистецтва, хорового диригування та теорії і методики музичної освіти, фортепіанного виконавства та педагогіки мистецтва факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського УДУ імені Михайла Драгоманова проводилася в руслі ціннісної спрямованості змісту навчальних дисциплін з урахуванням *інтегративного* (міжпредметного та внутрішнього предметного) узгодження навчально-методичних завдань. Оскільки професія вчителя музичного мистецтва є творчою за своєю природою, тому й підготовка до неї потребує від студентів факультетів мистецтв комплексу розвинених інтегративних знань та фахових умінь (грати, співати, акомпанувати, диригувати, аналізувати та розповідати про музичний твір тощо).

Реалізація міжпредметних зв'язків у процесі інтегрованого викладання низки музично-теоретичних та музично-педагогічних дисциплін («Теорія музики», «Аналіз музичних творів», «Аранжування», «Стильова гармонізація», «Теорія і методика музичної освіти», та ін.) була спрямована на розвиток не лише музично-слухових та музично-аналітичних умінь на навичок студентів, а й на проблеми, що пов'язані з еволюцією музичних стилів, форми та жанру в контексті формування загальнокультурних цінностей та їх адекватним сприйняттям. Ключова відмінність від традиційного вивчення дисциплін музично-теоретичного циклу полягала «у підкресленому прагненні до досягнення твору в єдності його змісту-форми, єдності сприйняття багатогранності музичних образів» [16, с. 14.]. Методичним інструментарієм стала низка спеціально розроблених *творчих завдань*, які застосовувалися варіабельно: жанрово-стильова трансформація тематизму, стильова гармонізація та аранжування, підбір акомпанементу, написання невеликого музичного твору в запропонованому музичному стилі та ін.

Нагадаємо, що в процесі проведення експерименту студенти були поділені на дві групи: КГ (125 ст.) і ЕГ (125 ст.). Розглянемо приклади реалізації творчих завдань на цьому етапі експерименту.

Так, студентам ЕГ були запропоноване Творче завдання № 1: *«Жанрово-стильова трансформація тематизму»*.

Суть завдання: змінити початковий музичний матеріал (мелодію, мотив, тему) так, щоб він набув рис іншого стилю або жанру. Студентам на вибір пропонувалися різні музичні твори:

1. Змінити українську народну пісню «Ой, у вишневому садочку» на джазову баладу, використавши елементи джазової гармонії та імпровізації.
2. Виконати тему з класичного менуету Баха або Моцарта в стилі сучасного танцю (танго або самби).

3. Зробити інтерпретацію мотиву із фольклорної пісні у стилі сучасної поп-або електронної музики.

Результат: оновлений музичний образ, який демонструє здатність студентів до аналітичного та стилістичного мислення.

Творче завдання № 2: *«Написання невеликого музичного твору в запропонованому музичному стилі»*

Завдання: створити оригінальний музичний твір, дотримуючись стильових ознак конкретного напрямку чи епохи. Студентам на вибір пропонувалися такі стилістичні напрями:

1. Написати фортепіанну мініатюру в стилі імпресіонізму (з використанням мажорно-мінорних ладів, розмитих гармоній, хиткої ритміки).

2. Створити коротку пісню в стилі шансону (куплетно-приспівна форма, мінімальний інструментальний супровід, виразна мелодія).

3. Написати інструментальну композицію в стилі сучасного кінематографічного саундтреку з використанням лейтмотиву, тембральних фарб, остинатної техніки та мінімалістичних гармоній.

Результат: завершений музичний твір, який демонструє знання студентами стилю, структури й композиційних прийомів та готовність їх використовувати у музично-виконавській творчості.

Наскрізною формою інтеграції музично-виконавських дисциплін та дисциплін з основ звукорежисури («Естрадний вокал», «Хорове диригування», «Методика викладання гри на фортепіано», «Методика роботи з творчим колективом (вокальним, інструментальним)», «Основи звукорежисури», «Сучасні музично-комп'ютерні технології» та ін.) стала робота студентів ЕГ в «Студії світла, звуку та акторської майстерності», яка функціонує на факультеті мистецтв імені Анатолія Авдієвського УДУ імені Михайла Драгоманова. На цьому етапі експериментального дослідження студенти залучались як до індивідуальної, так і до групової форм навчальної діяльності. Студія – це творча

лабораторія, в роботі якої інтегрувалися навчально-педагогічні та мистецько-творчі завдання. Створення атмосфери емоційного-емпатійного спілкування, творчої співдружності, неформального лідерства забезпечило актуалізацію мотиваційно-ціннісних орієнтацій студентів в контексті їх готовності до творчої музично-виконавської діяльності.

У програмі роботи студії здійснювалися такі *форми роботи*: індивідуальні та групові (колективні) заняття; творчі зустрічі з фахівцями у сфері звукорежисури, саунд-дизайну, світлового дизайну; індивідуальні консультації з викладачем щодо технічного обладнання студії (мікшер, контролер, DMX-система, мікрофони, акустика), основ звукорежисури, програмування світлових ефектів тощо; робота над створенням власних аудіо- або світлових композицій; практичні тренінги з використання сучасних програм (Cubase, Ableton, GrandMA, QLC+, Lightkey тощо); колективні прослуховування виступів сучасних виконавців, обговорення творчих рішень; створення студентських аудіо- або відеопроєктів; моделювання сценічно-концертних ситуацій, розробка власного сценічного номеру, участь у міжкафедральних мистецько-творчих подіях та ін.

Методичний інструментарій: *практично-діяльнісний метод* (навчання через безпосереднє виконання звукотехнічних і світлотехнічних операцій, моделювання творчих ситуацій); *інтерактивні методи* (групові дискусії, обговорення саунд- та світлових рішень; аналіз і рецензування робіт студентів); *демонстраційні методи* (показ прикладів професійних робіт: відео, кліпи, живі демонстрації ефектів, порівняння технічних і художніх варіантів виконання), *метод творчих експериментів* (створення нетипових звукових і світлових рішень; поєднання різних технічних і художніх прийомів для досягнення унікального результату) та ін.

Важливо зазначити, що наскрізний інтегративний потенціал творчої лабораторії «Студія світла, звуку та акторської майстерності» проявився на всіх етапах експериментальної роботи завдяки системному використанню різних

форм і методів роботи, завдяки яким студенти не тільки набувають практичних умінь у галузі звукорежисури, світлодизайну, акторської майстерності, а й формують креативне мислення, відповідальність, ініціативність, вміння працювати в команді, що є важливими чинниками майбутньої готовності студентів до реальної творчої музично-виконавської діяльності.

Другий етап формувального експерименту, – *аналітично-оцінний*, став найбільш містким, оскільки був спрямований на формування інформаційно-пізнавального та рефлексивно-оцінювального компонентів готовності студентів до творчої музично-виконавської діяльності.

Основна мета цього етапу експериментальної роботи полягає в системному осмисленні, самоаналізі та узагальненні отриманих знань, умінь і практичного досвіду, у формуванні здатності критично оцінювати власні музично-виконавські дії, творчі результати, здобутки та рівень професійної майстерності.

З-поміж завдань цього етапу зазначимо такі:

- розвиток умінь аналітичного мислення, осмислення здобутих знань про стилі, жанри, художньо-виразні засоби музичного мистецтва;
- аналіз власних та інших виконавських інтерпретацій, визначення їхніх сильних і слабких сторін;
- розвиток критичного мислення, здатності аргументовано оцінювати художню якість музичного виконання;
- формування рефлексивної позиції щодо усвідомлення власного виконавського «Я», творчих досягнень і перспектив самовдосконалення;
- вироблення навичок самооцінки та корекції індивідуальної траєкторії музично-виконавського розвитку.

Основними *формами* роботи зі студентами ЕГ на цьому етапі формувального експерименту стали такі:

- Аналіз-обговорення відеозаписів власного та еталонного виконання музичного твору з програми студента.

- Рефлексивні дискусії на тему: «Що вдалося?», «Які музично-виконавські труднощі виникли?», «Що потрібно вдосконалити?»).

- Круглі столи, майстер-класи та колективні рецензії студентських інтерпретацій.

- Самостійна аналітична робота студентів – написання творчих есе, ведення щоденників музично-педагогічних спостережень, підготовка звітів про розвиток власних музично-виконавських умінь.

Методичне забезпечення даного етапу експерименту склали: аналітичні та інтерактивні методи (методи художньо-стилістичного, герменевтичного аналізу музичних творів, групові дискусії, мозкові штурми); метод аналогії і контрасту (передбачає зіставлення музичних явищ, виконавських інтерпретацій чи творчих рішень для виявлення: спільних рис (аналогій) – технічних, художньо-виразних, стилістичних та відмінних рис (контрастів) – темпоритмічних, динамічних, тембрових, жанрових, емоційних); метод порівняльного аналізу виконавських інтерпретацій: власної, педагогічної, професійної (стимулює рефлексивне осмислення, допомагає студенту не лише спостерігати, а й усвідомлювати закономірності музично-виконавського процесу); методи експертного оцінювання (взаємооцінювання студентів, педагогічна експертиза) та самооцінювання (застосування індивідуальних карт самоаналізу, опитувальників рефлексії); сучасні мультимедійні методи навчання (забезпечують візуалізацію, інтерактивність та об'єктивність аналізу музично-виконавської діяльності студентів через використання сучасних цифрових технологій; сприяють розвитку інформаційної культури майбутніх педагогів-музикантів); рефлексивно-творчі методи (інтервізії, творчі звіти, ведення щоденника спостережень, творчі портфоліо, творчі есе тощо) та ін.

Розглянемо детальніше упровадження на цьому етапі формувального експерименту мультимедійних методів навчання, оскільки це ще й корелюється

із другою педагогічною умовою – оволодіння студентами інтегрованою системою мистецьких знань із застосуванням мультимедійних засобів навчання.

Розвиток сучасних ІКТ вносить значні зміни в структуру організації змісту навчання й мистецького навчання, зокрема, тому упровадження на цьому етапі формального експерименту мультимедійних методів навчання є нагальною вимогою сучасного інформаційного суспільства. Погоджуємося з думкою академіка А. Гуржія та ін., що «освіта нині перетворюється в матеріальний чинник розвитку суспільства, що забезпечує реальні можливості його трансформації. Універсальна модель освіти характеризується тим, що центр ваги в загальноосвітньому процесі переноситься з трансляції знань на процес засвоєння механізмів їх придбання. Немаловажну роль у цьому процесі виконують технічні засоби навчання. ... За допомогою мультимедійних технологій учні не просто спостерігають і слухають – вони стають учасниками подій, можуть змінювати їх перебіг» [11, с. 10].

Мультимедійні методи як сукупність прийомів навчальної діяльності передбачають використання аудіо-, відео-, цифрових і віртуальних засобів для аналізу, оцінювання та саморефлексії музично-виконавської діяльності студентів-музикантів. Вони дають змогу поєднати слухове, зорове й аналітичне сприйняття, що підвищує ефективність осмислення музичного матеріалу та власної творчої музично-виконавської діяльності. Використання мультимедіа дає змогу майбутнім учителям музичного мистецтва працювати над навчальним матеріалом індивідуальним порядком. Тобто, студент може сам вирішувати, як йому вивчати матеріали, як застосовувати інтерактивні можливості додатка, як організувати спільну роботу.

Основні напрями реалізації мультимедійних методів у процесі формування досліджуваного педагогічного феномена:

- *Відеоаналіз* власної музично-виконавської творчості (запис власних виступів на концертах, модулях, заліках, репетиціях), сценічної поведінки

(виконавської техніки, міміки, жестів) та порівняння із записами професійних виконавців (метод аналогії й контрасту).

- *Аудіоаналіз* – це створення фонограм власного виконання, опанування роботи з програмами аудіоаналізу (наприклад, Audacity, Cubase, Logic Pro).

- *Цифрові презентації та мультимедійні звіти* (підготовка студентами презентацій власних музично-виконавських творчих проєктів; поєднання тексту, звуку, відео, графіки для обґрунтування художнього задуму; захист творчих робіт у форматі мультимедійної презентації (PowerPoint тощо).

- *Онлайн-платформи та інтерактивні сервіси* (Google Classroom, Google Meet, Zoom, YouTube) для самоаналізу і взаємооцінювання.

- *Комп'ютерні симулятори або додатки* для відпрацювання сценічних умов (VR / 3D-сцена, моделювання виконавських ситуацій, освітлення, звуку, положення мікрофона, тощо).

Наведемо приклад практичного використання комп'ютерних симуляторів і додатків у музично-виконавській підготовці студентів факультетів мистецтв.

Використовуючи віртуальний симулятор сцени (Virtual Stage Environment), який відтворює умови концертного виступу (освітлення, просторову акустику, позиціонування мікрофонів тощо), студенти з ЕГ виконують по черзі музичні твори у VR-шоломі або на екрані, моделюючи різні типи сцен (мала зала, великий концертний зал, відкритий майданчик). Після цього, йде колективне обговорення та аналіз відеозапису сценічної поведінки, інтерпретаційної версії твору та ін.

За допомогою мобільного додатку (Vocal Pitch Monitor) для моніторингу точності вокального інтонування, дихання, контролю звуковисотності в режимі реального часу, студенти мають можливість бачити графічне зображення звуковисотного ряду, порівнюючи його з еталонною висотою, тощо. Це сприяє вдосконаленню вокальної інтонації, формування інформаційно-пізнавальних та рефлексивно-оцінювальних умінь через цифровий аналіз вокального звуку.

Отже, мультимедійні засоби та методи навчання можуть використовуватися в освітньому процесі для полегшення традиційного аудиторного навчання для досягнення кращих результатів студентів у музично-виконавській діяльності. Практичне застосування мультимедійних методів у процесі формування досліджуваного феномена сприяє: поглибленню *інформаційно-пізнавального компонента* готовності студентів до творчої музично-виконавської діяльності (вміння презентувати результати творчої діяльності, інтеграція технічно-виконавських і музично-творчих умінь, набуття навичок візуалізувати й презентувати творчий музично-виконавський продукт) та розвитку *рефлексивно-оцінювального компонента* (здатність до самооціювання, самокорекції, саморефлексії, критичного ставлення до власної виконавської манери) готовності студентів до реальних умов сценічного виконання.

Важливою формою роботи на другому етапі формувального експерименту стало стимулювання до творчо-професійного самовдосконалення студентів ЕГ шляхом їхнього залучення до ведення «*Щоденника виконавських та музично-педагогічних спостережень*». Щоденник – це індивідуальний рефлексивно-аналітичний документ студента, який відображає його педагогічні, виконавські й творчі спостереження за власною музично-виконавською та творчою діяльністю, а також за діяльністю викладачів, студентів, ансамблю чи колективу.

Мета ведення щоденника – самоаналіз власного музично-виконавського розвитку, спостереження за педагогічними підходами, осмислення розгортання творчих процесів у контексті формування готовності до музично-виконавської діяльності.

Перелік основних *об'єктів спостереження*: власна музично-виконавська діяльність; заняття з фахових дисциплін (вокал, диригування, основний музичний інструмент, вокальний ансамбль, хоровий клас); виступи інших студентів або педагогів; навчально-творчі заходи факультету мистецтв (концерти-звіти, відкриті уроки, майстер-класи).

У кінці кожного місяця або семестру студент робить підсумковий аналіз, у якому відображає: динаміку розвитку власної виконавської готовності (за розробленими критеріями: міра мотиваційної спрямованості студентів до набуття інтегрованої професійної готовності до творчої музично-виконавської діяльності; ступінь здатності до процесу регуляції рефлексивного оцінювання музично-виконавської діяльності; міра здатності до креативно-творчої інтерпретації музичного твору у процесі музично-виконавської діяльності); приклади ефективних педагогічних прийомів викладачів, власні педагогічні висновки щодо методів формування творчої активності студентів, осмислення власних досягнень і труднощів у музично-виконавській діяльності.

За сучасними вимогами цифровізації освіти в Щоденнику бажано розмістити додатковий розділ «Мультимедійний архів», в якому розміщуються фото / відеофіксація фрагментів занять або виступів, власні коментарі до відеозаписів («що вдалось / над чим ще треба працювати»), обов'язково QR-посилання на виконання музичних номерів або аранжувань, створених самим студентом.

Наведемо приклад запису в щоденнику:

Дата: 22.05.2025 р.

Форма роботи: Репетиція вокального ансамблю «ArtVoice»

Тема: Виконавська інтерпретація пісні «Imagine» з репертуару Джона Ленона (проаналізувати кавер-версії цього твору у виконанні Мадонни, Елтона Джона, Леді Гаги, Лайзи Мінеллі, Стіва Уандера та ін.).

Спостереження: Викладач застосував метод порівняльного аналізу кавер-версій пісні «Imagine» для пошуку відмінностей кавер-версії від оригіналу в залежності від конкретного виконавця, що надало твору нового звучання. Студенти активно включились у творчий процес, аналізували відмінності у засобах музичної виразності різних виконавців тощо.

Рефлексія: Відчула (в), що нове виконання вже відомої композиції іншим виконавцем (нове аранжування, темп, стиль тощо) є дієвим способом переосмислити вже відомі хіти й надати їм нового звучання.

Креативно-процесуальний етап формувального експерименту став *третім*, завершальним етапом, який спрямований на активізацію та реалізацію *творчо-продуктивного компоненту* готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до творчої музично-виконавської діяльності та забезпечується такими методами: проєктивні методи, методи прогнозування, рольові ігри, група креативних методів: методи евристики, інверсії, синектики, кейс-методи, тренінги креативного мислення, проблемно-творчі завдання, творче портфоліо, майстер-класи, метод аналізу та художнього моделювання тощо.

Мета цього етапу полягала в тому, що необхідно було створити умови для самостійного, оригінального, творчого втілення виконавських умінь і художніх ідей студентів у процесі реальної музично-виконавської діяльності, що відображає сформованість їхньої професійної готовності. Це безпосередньо було пов'язано із впровадженням висунутої нами *третьої педагогічної умови* – створення сприятливого музично-творчого середовища для саморозвитку особистості та її самоактуалізації в музично-виконавській творчості. З цих позицій підтримуємо думку О. Комаровської, що середовище – є сукупністю таких умов, які впливають на розвиток суб'єкта, оскільки сам суб'єкт при цьому є обов'язково включеним в цю сукупність. Характерною особливістю середовища є його змінний характер і саме динаміка змін в середовищі зумовлює розвиток особистості [10, с. 235].

Отже, основними *завданнями* цього етапу стали:

- стимулювати здатність студентів до творчого самовираження, інтерпретаційної свободи та вироблення індивідуального виконавського стилю;
- забезпечити міждисциплінарну інтеграцію знань, умінь, навичок і творчого досвіду студентів у практичній музично-виконавській діяльності;

- розвинути здатність студентів до креативної музично-виконавської творчості, художнього узагальнення, імпровізації, створення власних виконавських концепцій;

- сформувати рефлексивно-аналітичне ставлення до результатів власної музично-виконавської діяльності.

У процесі реалізації завдань зазначеного етапу формувального експерименту форми організації занять – як індивідуальні (сольні виступи, індивідуальні консультації, рефлексивні співбесіди), так і колективні (вокальні ансамблі, творчі студії, концертні групи) мають інтегрований характер.

Одним із напрямків даного етапу формувального експерименту є формування професійно-творчої спрямованості студентів через *проектну діяльність*. Студентам з експериментальної групи пропонувалося поділитися на міні-групи (8-10 студентів) для підготовки проекту за обраним напрямом. Студенти залучаються до розроблення власних міні-проектів – створення концертних програм, авторських інтерпретацій, творчих колажів, інтегрованих уроків або тематичних виступів.

На виконання проекту відводився термін від одного до двох тижнів в залежності від складності виконання проекту. Підсумковий контроль: захист творчого проекту або виконання концертної програми як інтеграційної форми перевірки рівня сформованості досліджуваної педагогічної якості.

Наведемо приклади застосування проєктивних методів під час проведення зазначеного етапу формувального експерименту (таблиця 3.2.1.).

Таблиця 3.2.1.

Приклади реалізації проєктних методів у формуванні готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності

Вид проєкту	Назва	Зміст діяльності	Очікувані результати

<i>Творчо-виконавський</i>	Розробка і презентація концертної програми для студентського ансамблю «ArtVoice»	1.Добір репертуару; 2.аналіз художньо-образного змісту творів; 3.репетиційна робота із застосуванням засобів мультимедіа; 4.публічне виконання-презентація проєкту	Розвиток виконавської майстерності, сценічної культури, колективної творчої взаємодії; підвищення рівня музично-виконавської готовності.
<i>Музично-дослідницький</i>	«Художня інтерпретація вокального твору доби бароко»	1.Стильовий, естетичний та герменевтичний аналіз вокального твору; 2.створення інтерпретаційного плану; 3.музичне виконання і відеофіксація; 4.самоаналіз та саморефлексія	Формування аналітичних та інтерпретаційних умінь; розвиток рефлексивності, художнього мислення, умінь аналізу і самокорекції музично-виконавської діяльності
<i>Музично-педагогічний</i>	«Інтерактивний урок музичного мистецтва у форматі STEAM»	1.Розроблення сценарію уроку музичного мистецтва з власним музичним виконанням; 2.створення цікавого мультимедійного контенту для уроку; 3.презентація уроку під час педагогічної практики 4. спільна дискусія – обговорення з учнями	Інтеграція виконавських, педагогічних і технологічних компетентностей; підвищення рівня творчої самореалізації та готовності до інноваційної музично-педагогічної діяльності.
<i>Міждисциплінарний мистецький</i>	Музика, театр і живопис: синтез мистецтв у музично-виконавській творчості	1.Аналіз образів у музиці, театрі та живописі; 2.пошук спільних та відмінних засобів виразності; 3.створення власної художньо-виконавської композиції (музика +	Розвиток креативного мислення через інтеграцію мистецтв; формування креативності, здатності до

		пластика + візуалізація); 4. публічна презентація	синтезу художніх засобів, пошуку нових форм самовираження.
<i>Інформаційно-комунікаційний</i>	Створення виконавського блогу «Мое музично-виконавське зростання»	1.Створення та ведення блогу з відеозаписами власних виступів; 2.застосування відеоредакторів, аудіоаналізу; 3.публічне обговорення з підписниками каналу	Формування цифрової культури, умінь самоаналізу, навичок самопрезентації, досвіду публічної комунікації в мистецькому середовищі.

У процесі проведення даного етапу експерименту ми переконалися, що реалізація проєктних методів у процесі формування готовності студентів факультетів мистецтв до музично-виконавської діяльності сприяє комплексному розвитку особистості майбутнього фахівця. Адже застосування різних типів проєктів (творчо-виконавських, музично-педагогічних, музично-дослідницьких, міждисциплінарних, інформаційно-комунікаційних та ін.) забезпечує інтеграцію музично-виконавських, музично-аналітичних, музично-педагогічних, комунікативних і цифрових компетентностей студентів факультетів мистецтв.

Проєктна діяльність активізує пізнавально-творчу активність студентів, розвиває їхню рефлексивність, уміння працювати в команді, планувати власну виконавську стратегію, здійснювати самоаналіз і самопрезентацію результатів музично-виконавської творчості. Вона створює умови для поєднання музично-теоретичних знань і практичного музично-виконавського досвіду, стимулює інноваційний пошук і самореалізацію в музично-виконавській сфері.

Таким чином, застосування проєктних методів у мистецькій освіті виступає ефективним педагогічним засобом формування цілісної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до творчої, самостійної та соціально значущої музично-виконавської діяльності.

Важливим методичним інструментарієм креативно-процесуального етапу формувального експерименту стала група *креативних методів*: методи евристики, інверсії, синектики, кейс-методи, тренінги креативного мислення, проблемно-творчі завдання, творче портфоліо та ін., які були націлені на активізацію та формування творчо-продуктивного компонента досліджуваної інтегрованої готовності студентів до музично-виконавської творчості. Зазначені методи активно застосовувалися на індивідуальних заняттях з фаху (основний музичний інструмент, вокал, хорове диригування та ін.), а також під час проведення групових занять (вокальний ансамбль, хоровий та оркестровий клас тощо.) Сутність креативних методів у формуванні досліджуваного феномена полягає в тому, що вони орієнтовані не лише на відтворення вже наявних знань та навичок, а передусім на розвиток творчого потенціалу майбутнього вчителя чи виконавця. Їхнє головне призначення – це активізувати набутий індивідуальний досвід студента, стимулювати пошук нових інтерпретацій музичного твору, формувати здатність до творчого самовираження у процесі музично-виконавської діяльності.

Основними *рисами креативних методів* можна зазначити такі:

- *Інноваційність* – використання нестандартних підходів до роботи з музичним матеріалом (імпровізація, варіативність інтерпретацій тощо).
- *Особистісна спрямованість* – акцент на індивідуальному стилі виконавця, його емоційності, художньому баченні.
- *Діалогічність* – поєднання традиційного виконавського досвіду з власними знахідками студента, співтворчість із педагогом та колективом.
- *Розвиток асоціативного мислення* – залучення міжвидових аналогій (живопис, література, театр) для глибшого розуміння інтеграційних зв'язків музики з іншими видами мистецтва.
- *Інтерактивність* – застосування тренінгів, творчих завдань, рольових ігор, проєктних методів, які моделюють ситуацію живого виконавського процесу.

Розглянемо сутність запропонованих нами *креативних методів* до формування готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності в умовах інтегрованого навчання (таблиця 3.2.2.).

Таблиця 3.2.2.

Креативні методи формування готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності

Метод	Приклад застосування	Зміст діяльності	Очікувані результати
<i>Евристичний метод</i>	Пошук нових музично-виконавських прийомів у процесі інтерпретації музичного твору.	Аналіз різних виконавських інтерпретацій; постановка творчих запитань; експериментування з технічними прийомами.	Розвиток евристичного мислення, здатності самостійно створювати оригінальні виконавські рішення.
<i>Метод інверсії</i>	Виконання твору в протилежному темпі, зміна звичних акцентів, штрихів, або виконання в іншому музичному стилі.	Зміна звичного темпоритму, динаміки, інтонаційних акцентів; пошук нової образності у зв'язку зі зміною стилю.	Формування навичок креативного експериментування, подолання шаблонності у виконанні, пошук інноваційного підходу до інтерпретації.
<i>Метод синектики</i>	Поєднання музики з іншими видами мистецтва (поезія, живопис, танець, відеоряд).	Інтеграція музики з візуальними або сценічними формами; групові творчі експерименти.	Розвиток інтегративного мислення, здатності до синтезу мистецьких виражальних засобів, створення нових художніх образів.
<i>Кейс-метод</i>	Аналіз різних виконавських ситуацій: сценічна тривога, вибір репертуару, робота з аудиторією.	Розв'язання практичних кейсів, моделювання концертних ситуацій, обговорення різних варіантів дій в умовах концертного виступу.	Формування уміння приймати творчі рішення в реальних умовах сценічного виконання, розвиток виконавської надійності, професійної

			готовності, упевненості у виступі.
<i>Проблемно-творчі завдання</i>	Виконання творчих завдань на кшталт: «Як зміниться твір, якщо...?», підбір оригінального репертуару, створення власних композицій.	Розв'язання творчих задач, що мають кілька варіантів відповіді; обґрунтування власної виконавської позиції.	Розвиток аналітичного та креативного мислення, здатність самостійно знаходити нестандартні рішення виконавські.
<i>Тренінги креативного мислення</i>	Проведення групових занять із розвитку творчої уяви, гнучкості, оригінальності.	Виконання вправ на асоціації, імпровізацію, уявне моделювання сценічних ситуацій; групові тренінгові ігри.	Активізація креативного потенціалу, підвищення рівня творчої активності, розвиток самосвідомості та самоактуалізації.
<i>Творче портфоліо</i>	Створення індивідуального «Портфоліо виконавця» з аналізом особистих досягнень.	Збір аудіо-, відеоматеріалів, рецензій, відгуків; ведення щоденника творчих досягнень; самоаналіз та саморефлексія.	Формування здатності до самооцінювання, самоаналізу й фіксації творчого зростання, розвитку рефлексивності, усвідомлення власного професійного поступу, формування цілісного образу музиканта-виконавця.
<i>Метод рефлексії та самоаналізу</i>	Аналіз власних виступів, обговорення емоційних станів і виконавських помилок, самооцінка власних досягнень.	Самоспостереження, ведення рефлексивних щоденників, групові обговорення виступів.	Здатність до самооцінки, критичного мислення й удосконалення виконавських навичок, формування професійної рефлексії, вміння коригувати власну музично-виконавську діяльність.

Таким чином, креативні методи, що інтегрують традиційні й новітні технології навчання у музично-виконавській підготовці студентів факультетів мистецтв, сприяють не лише розвитку технічних і художніх умінь, а й формуванню інноваційного типу мислення, артистизму, художньої виразності, здатності до самовираження, оригінальної інтерпретації музичних творів, умінні переносити набуті знання та навички у професійну музично-виконавську практику. Їх використання у змісті музично-виконавської підготовки забезпечує комплексне формування готовності студентів факультетів мистецтв до музично-виконавської діяльності в умовах інтегрованого навчання, сприяє розвитку аналітичного, креативного та рефлексивного мислення та становленню інноваційного типу професійної поведінки.

3.3. Динаміка формування готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності (контрольний етап)

З метою виявлення динаміки формування готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності на контрольному етапі експерименту були проведені повторні діагностичні процедури для визначення змін в рівнях сформованості компонентів інтегрованої готовності за розробленими критеріями та показниками. Варто наголосити, що діагностичні методики, які ми застосовували на контрольному етапі експерименту, були подібними до методик початкового етапу констатувального експерименту. Між тим кількісні дані, які ми отримали під час діагностики кожного з компонентів досліджуваного феномена на цьому етапі педагогічного експерименту, суттєво відрізнялися від початкових даних.

Зокрема, нами було виявлено позитивну динаміку сформованості досліджуваного феномена за *показником наявності професійної мотивації та стійкого інтересу до творчої музично-виконавської діяльності* (діагностична методика Замфір-Реана «Мотивація професійної діяльності»).

Правомірно стверджувати, що в студентів ЕГ у порівнянні зі студентами КГ відбулися позитивні зміни щодо сформованості оптимального комплексу мотивів, а саме, – збалансованості домінуючої внутрішньої мотивації (ВМ) та зовнішньої позитивної мотивації (ЗПМ), а саме: 75, 0% – у студентів ЕГ та 24, 0% – у студентів КГ. Щодо переважання зовнішньої негативної мотивації (ЗНМ), то у студентів ЕГ найгіршого мотиваційного комплексу вже не було виявлено, тоді як цей показник у студентів КГ ще залишався суттєвим (14, 0%) у порівнянні з констатувальним етапом експерименту.

Співвідношення мотиваційних комплексів студентів ЕГ та КГ на контрольному етапі експерименту (рис. 3.2.1.) засвідчує, що мотиваційна сфера студентів факультетів мистецтв, які взяли участь в експерименті, зазначала позитивної динаміки у процесі формувального експерименту завдяки реалізації *принципу ціннісної спрямованості музично-виконавської підготовки* та є адекватною критеріям готовності студентів до творчої музично-виконавської діяльності.

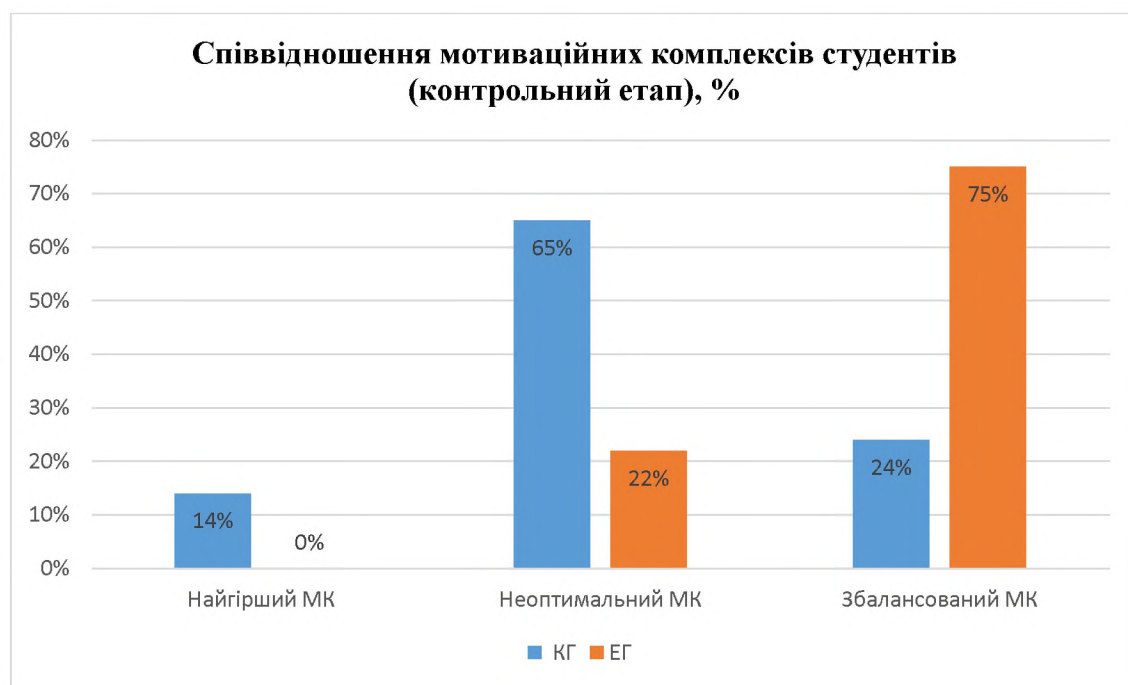


Рис. 3.3.1. Співвідношення мотиваційних комплексів (МК) студентів ЕГ та студентів КГ на контрольному етапі експерименту.

Для з'ясування динаміки рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності за показником *міра педагогічної творчості*, нами було проаналізовано виконання респондентами творчого завдання – це написання твору-есе на тему: *«Педагогічна творчість вчителя музичного мистецтва: інтегративний підхід»*. Опис творчого завдання подано у Додатку В.

Творче завдання оцінювалося в межах від 0 – до 20 балів, де високий рівень складав 16 – 20 балів; середній рівень: 9 – 15 балів; низький рівень: 0 – 8 балів. Критерії оцінювання даного творчого завдання наведено в таблиці 3.3.1.

Таблиця 3.3.1.

Критерій	Зміст критерію	Бали
Розкриття теми та змістова повнота	Ступінь відповідності темі твору, глибина розкриття сутності педагогічної творчості та інтегративного підходу, логічна послідовність викладу.	0 – 20
Аналітичність, аргументованість і рефлексія	Наявність аналізу, обґрунтування власних думок, використання прикладів, здатність до рефлексії щодо педагогічної діяльності.	0 – 20
Інтегративність мислення	Міждисциплінарність викладу, інтеграція мистецтв, технологій, педагогічних ідей; здатність пов'язувати різні сфери у цілісну концепцію.	0 – 20
Творчість та оригінальність авторського стилю, мовна культура	Творчий авторський підхід, оригінальність викладу, правильність мовлення, стилістична якість тексту.	0 – 20
Логічна структура та композиція творчого есе	Чіткість композиції (вступ – основна частина – висновки), логічні переходи, цілісність тексту.	0 – 20

Результати аналізу творів-есе студентів засвідчують, що у студентів ЕГ суттєво підвищилися показники високого рівня здатності до педагогічної творчості до 27, 0% та середнього рівня до 62, 0%, а низький рівень знизився до 11, 0%. У творах-есе студенти ЕГ продемонстрували якісні зміни в поглядах на майбутню професійну діяльність, намагалися розкрити сутність педагогічної творчості вчителя музичного мистецтва завдяки інтеграції технологій (мультимедійних, цифрових інструментів, онлайн-платформ), які суттєво змінюють характер творчої діяльності вчителя; наводили приклади творчих педагогічних рішень, що демонструють значення міждисциплінарних зв'язків для формування цілісного музично-художнього мислення учнів тощо. Ключовим механізмом досягнення поставлених цілей студенти ЕГ визначили інтегративність як новий стиль мислення вчителя музичного мистецтва, здатного пов'язувати різні сфери музичної діяльності у цілісну концепцію.

Натомість студенти КГ підійшли до виконання цього завдання формально, оскільки в їхніх творах переважали стандартні підходи, мінімальна аналітичність, поверхове, дещо шаблонне розкриття теми, інтегративний підхід у змісті діяльності вчителя музичного мистецтва представлений фрагментарно. Саме тому високий рівень здатності до педагогічної творчості виявили лише 14, 0% респондентів КГ, середній рівень – 58, 0%, а низький рівень – 28, 0%.

Отримані експериментальні дані за *показником міра педагогічної творчості* відображено в таблиці 3.3.2. та на рис. 3.3.2.

Таблиця 3.3.2.

**Розподіл студентів за рівнями здатності до педагогічної творчості
(контрольний етап)**

<i>Рівні сформованості мотиваційно-ціннісного компонента за показником міра педагогічної творчості</i>	КГ (%)	ЕГ (%)
Високий рівень	14, 0	27, 0

Середній рівень	58, 0	62, 0
Низький рівень	28, 0	11, 0

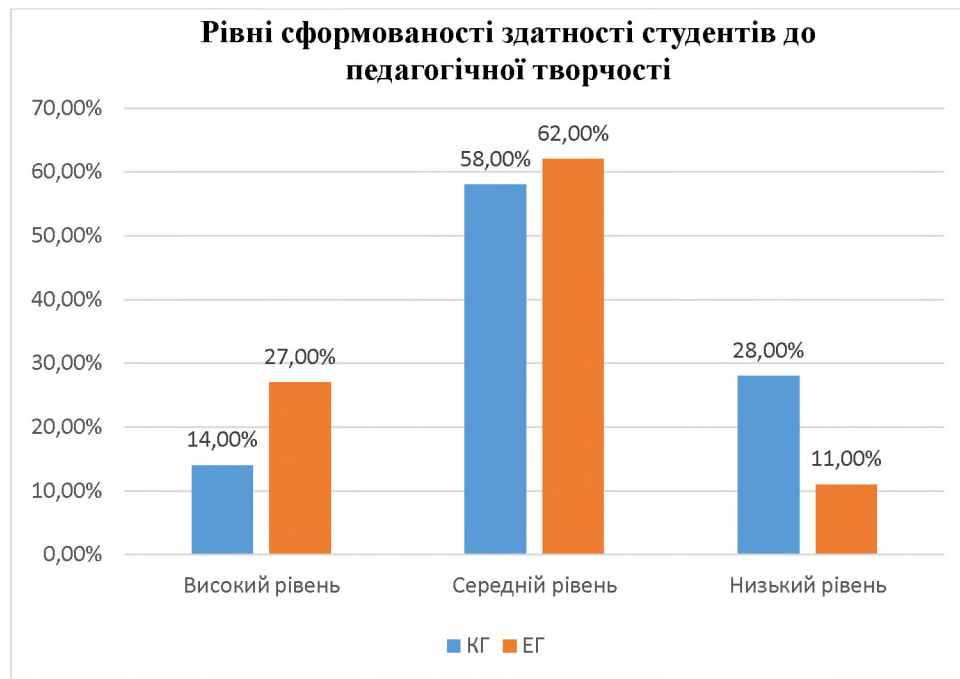


Рис. 3.3.2. Рівні сформованості мотиваційно-ціннісного компонента за показником міра педагогічної творчості

Отримані узагальнені результати рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного компонента за всіма показниками стали основою для виокремлення різниці за кількістю студентів КГ та ЕГ із високим, середнім та низьким рівнем сформованості готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності, що унаочнено в таблиці 3.3.3.

Таблиця 3.3.3.

Розподіл студентів КГ і ЕГ за рівнями сформованості показників мотиваційно-ціннісного компоненту (контрольний етап), абс.,%

Рівні	Контрольний етап			
	КГ (125 студентів)		ЕГ (125 студентів)	
	абс.	%	абс.	%
Високий	11	8, 8	44	35, 2

Середній	42	33, 6	66	52, 8
Низький	72	57, 6	15	12, 0

Проведене зведення результатів діагностування показників *мотиваційно-ціннісного компонента* готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності дало змогу визначити динаміку рівнів сформованості даного компонента. Виявилось, що студенти експериментальної групи продемонстрували позитивні зрушення за всіма показниками. Нами констатовано збільшення високого рівня сформованості зазначеного компонента з 7, 5 % на констатувальному етапі до 35, 2 % на контрольному етапі, середнього рівня з 31, 5% до 52, 8%. Також було констатовано суттєве зниження низького рівня з 61, 0% до 12,0 %.

Поряд із тим, майже не змінились показники студентів, яких було включено до контрольної групи. Аналізуючи рівень показників студентів контрольної групи ми з'ясували, що показники студентів віднесених до високого рівня збільшилися лише на 1,3 %. Показники студентів факультетів мистецтв віднесених до низького рівня зменшились від 61,0 % до 57,6 %. Показники студентів факультетів мистецтв середнього рівня збільшилися лише на 2,1 %.

Отримані результати засвідчили, що традиційна методика яка застосовувалась в роботі зі студентами контрольної групи, не забезпечує достатній рівень фахової спрямованості студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності на засадах інтегративного підходу. Після формувального експерименту за мотиваційно-ціннісним компонентом інтегрованої готовності у контрольних та експериментальних групах нами був здійснений порівняльний розподіл студентів за визначеними показниками (наявність професійної мотивації та стійкого інтересу до музично-виконавської діяльності; наявність стійкого інтересу до творчої музично-виконавської

діяльності; міра педагогічної творчості та ступінь усвідомлення її цінності та значущості). Дані порівняльного аналізу унаочнено на рис. 3.3.3.

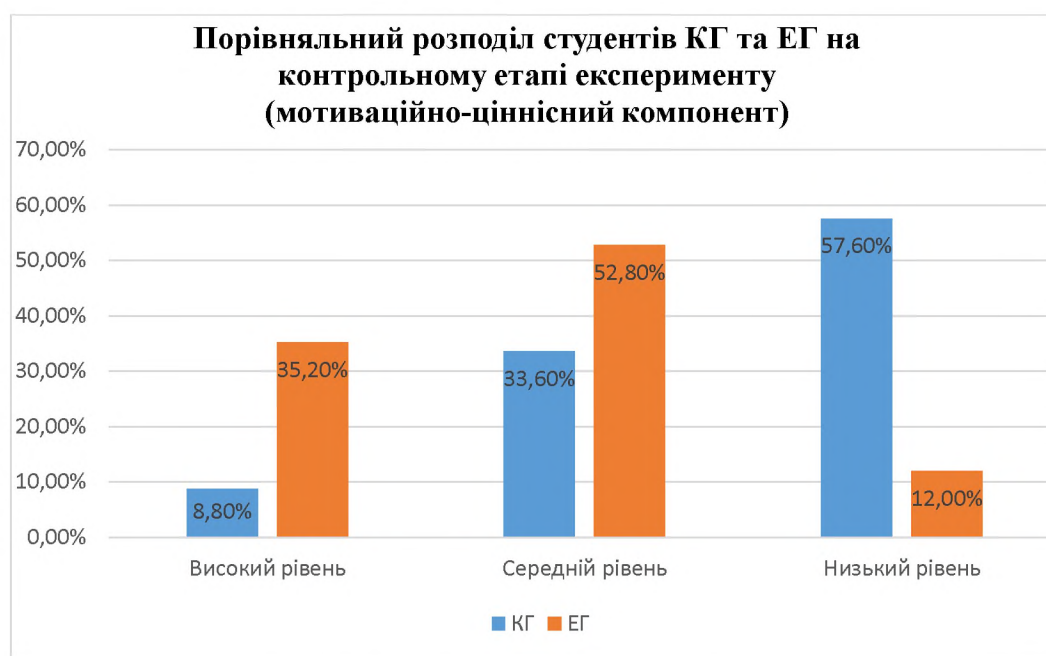


Рис. 3.3.3. Розподіл студентів КГ і ЕГ за рівнями сформованості показників мотиваційно-ціннісного компонента (контрольний етап)

Під час здійснення діагностики рівнів сформованості показників *інформаційно-пізнавального компоненту* інтегрованої готовності студентів КГ і ЕГ нами було виявлено значне підвищення рівнів розуміння та усвідомлення студентами ключових понять дослідження та вміння оперувати ними у майбутній музично-виконавській діяльності. Статистичний аналіз експериментальних даних, які були отримані під час застосування *опитувальника за принципом незакінчених речень* для визначення рівня розуміння студентами понять «музично-виконавська діяльність», «інтеграція», «готовність до музично-виконавської діяльності в умовах інтегрованого навчання» уможливив дійти висновку, що на контрольному етапі експерименту майже у всіх студентів ЕГ сформувалися ґрунтовні уявлення про ключові поняття, які базуються на науково-теоретичному узагальненні основних теоретичних положень

дослідження. Зокрема, високий рівень розуміння цих категорій та усвідомлення їх причинно-наслідкових зв'язків у майбутній музично-виконавській діяльності виявили більш ніж 75, 0 % респондентів. Результати, які були отримані у студентів КГ, засвідчили про незначні зміни в порівнянні з констатувальним етапом експерименту (див. Таблицю 3.3.4.).

Таблиця 3.3.4.

**Рівні розуміння студентами ключових понять дослідження та усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків між ними
(констатувальний етап), абс., %**

Рівні розуміння ключових понять та усвідомлення їх значущості у змісті музично-виконавської підготовки	ЕГ (125 ст.)						КГ (125 ст.)					
	Повне розкриття сутності поняття		Неповне розкриття сутності поняття		Хаотичність у розумінні сутності поняття		Повне розкриття сутності поняття		Неповне розкриття сутності поняття		Хаотичність у розумінні сутності поняття	
	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.
Розуміють сутність понять «музично-виконавська діяльність» та «готовність вчителя музичного мистецтва до музично-виконавської діяльності»	77,6	97	22,4	28	-	-	20	25	63,2	79	16,8	21
Розуміють сутність поняття «інтеграція» у змісті музично-виконавської підготовки студентів	76	95	24	30	-	-	23,2	29	56,8	71	20	25

факультетів мистецтв												
Виявляють та усвідомлюють причинно-наслідкові зв'язки між зазначеними поняттями	73,6	92	26,4	33	-	-	21,6	27	59,2	74	19,2	24

Аналіз наведених даних засвідчує, що в когнітивній структурі готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності на засадах інтегративного підходу відбулися позитивні зміни. При чому більшість студентів ЕГ, виявляючи причинно-наслідкові зв'язки між базовими поняттями дослідження, визначають їх найсуттєвіші риси. Наприклад, «Інтеграція мистецьких дисциплін мотивує мене до музично-виконавської діяльності тим, що дає можливість бачити музичний твір у ширшому художньому контексті, глибше відчувати його зміст і знаходити нові творчі способи самовираження під час виконання» (Настя М.); «Я усвідомлюю свій рівень готовності до музично-виконавської діяльності в умовах інтегрованого навчання тоді, коли можу впевнено поєднувати знання з різних мистецьких дисциплін, творчо застосовувати їх у процесі виконання та відчуваю, що цей синтез підсилює мою інтерпретацію й професійну впевненість» (Влад С.); «Підготовка до сценічного виступу стає ефективнішою, коли я враховую матеріал з різних мистецьких і педагогічних дисциплін, оскільки це допомагає мені глибше осмислити зміст твору, продумати образну подачу, технічно й емоційно підготуватися та впевнено реалізувати власну виконавську інтерпретацію на сцені» (Аня К.) та ін.

Суттєві зміни в когнітивній сфері студентів ЕГ підтверджуються також даними контрольних зрізів навчальної успішності студентів факультетів мистецтв із предметів музично-теоретичного циклу. Згідно із цими даними, які відображено в таблиці 3.3.5., по завершенню формувального експерименту

студенти ЕГ продемонстрували якісне зростання показників успішності засвоєння музично-теоретичних знань, а саме з: педагогіки мистецтва (констатувальний етап – 0, 48 %, тоді як контрольний етап – 0, 82 %), методики навчання гри на інструменті (констатувальний етап – 0, 64 %, контрольний етап – 0, 91 %), сольфеджіо (констатувальний етап – 0, 56 %, контрольний – 0, 88 %).

Подібний аналіз показників у студентів КГ засвідчує, що стан навчальної успішності цих студентів практично не змінився у порівнянні з даними констатувального етапу експерименту. З цих позицій можна зробити висновок, що отримані нами емпіричні дані згідно проведених спеціальних анкетувань та тестових завдань підтверджують ефективність реалізації міждисциплінарної інтеграції мистецьких знань у змісті музично-виконавської підготовки студентів факультетів мистецтв. Наведені дані унаочнено в таблиці 3.3.5.

Таблиця 3.3.5.

Рівні засвоєння музично-теоретичних знань студентів факультетів мистецтв в умовах інтегрованого навчання (контрольний етап), абс., %

Групи	Кількість студентів	Педагогіка мистецтва		Методика навчання гри на інструменті		Сольфеджіо		Різниця K_y , %
		К-сть студентів, які дали правильні відповіді на всі питання	K_y	К-сть студентів, які дали правильні відповіді на всі питання	K_y	К-сть студентів, які дали правильні відповіді на всі питання	K_y	
ЕГ	125	74	0,82	90	0,91	85	0,88	13
КГ	125	31	0,60	43	0,68	38	0,61	12

Отримані узагальнені дані рівнів сформованості *інформаційно-пізнавального компонента* за всіма показниками стали основою для виокремлення різниці за кількістю студентів КГ та ЕГ із високим, середнім та

низьким рівнем сформованості готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності, що унаочнено в таблиці 3.3.6.

Таблиця 3.3.6.

Розподіл студентів КГ і ЕГ за рівнями сформованості показників інформаційно-пізнавального компоненту (контрольний етап), абс., %

Рівні	Контрольний етап			
	КГ (125 студентів)		ЕГ (125 студентів)	
	абс.	%	абс.	%
Високий	10	8, 0	41	32, 8
Середній	40	32, 0	67	53, 6
Низький	75	60, 0	17	13, 6

Проведене зведення результатів діагностування показників інформаційно-пізнавального компонента готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності на контрольному етапі експерименту дало змогу визначити динаміку рівнів його сформованості. Виявилось, що студенти експериментальної групи продемонстрували позитивні зрушення за всіма показниками. Нами констатовано збільшення високого рівня сформованості зазначеного компонента з 6,8 % на констатувальному етапі до 32,8 % на контрольному етапі, середнього рівня з 31,5 % до 53,6 %. Також було констатовано суттєве зниження низького рівня з 61,7 % до 13, 6 %.

Поряд із тим, майже не змінились показники студентів, яких було включено до контрольної групи. Аналізуючи рівень показників студентів контрольної групи ми з'ясували, що показники студентів віднесених до високого рівня збільшилися лише на 1,2 %. Показники студентів факультетів мистецтв

віднесених до низького рівня зменшились від 61,7 % до 60,0 %. Показники студентів факультетів мистецтв середнього рівня збільшились лише на 0,5 %.

Отримані результати засвідчили, що традиційні форми та методи музичного навчання, які застосовувались в роботі зі студентами контрольної групи, не забезпечують належний рівень музично-теоретичної та музично-виконавської підготовки студентів факультетів мистецтв з урахуванням міждисциплінарної інтеграції мистецьких знань, що, як наслідок, негативно впливає на рівень їх готовності до творчої музично-виконавської діяльності. Інтегровані форми навчання сприймаються більшістю студентів як додаткове навантаження, а не як ресурс для розвитку музично-виконавської творчості тощо.

Між тим, практичне застосування інтегративних, зокрема, мультимедійних методів у роботі зі студентами ЕГ сприяло поглибленню інформаційно-пізнавального компоненту готовності студентів до творчої музично-виконавської діяльності в частині набуття вміння презентувати результати творчої діяльності, формування навичок візуалізувати й презентувати творчий музично-виконавський продукт в контексті інтеграційного поєднання технічно-виконавських і музично-творчих умінь тощо.

Після формувального експерименту за інформаційно-пізнавальним компонентом інтегрованої готовності у контрольних та експериментальних групах нами був здійснений порівняльний розподіл студентів за визначеними показниками (здатність студентів до самостійної пізнавальної діяльності у сфері педагогіки мистецтва та виконавства, наявність музично-теоретичних знань та вміння оперувати ними під час засвоєння засобів і прийомів музично-виконавського розвитку учнів, готовність до роботи з інтернет-джерелами з використанням сучасних мультимедіа).

Дані порівняльного аналізу унаочнено на рис. 3.3.4.

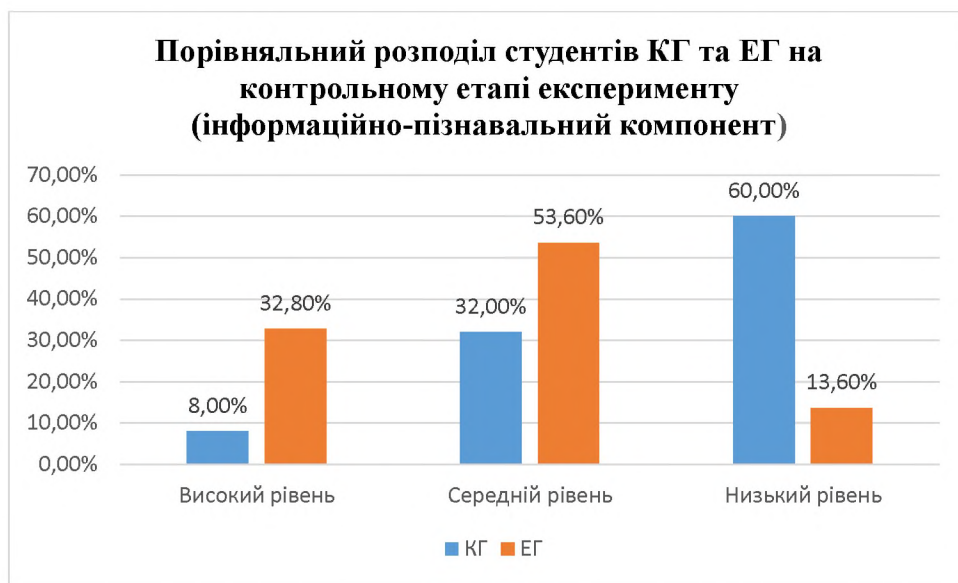


Рис. 3.3.4. Розподіл студентів КГ і ЕГ за рівнями сформованості показників інформаційно-пізнавального компонента (контрольний етап)

Здійснення діагностики сформованості *рефлексивно-оцінювального компонента* готовності студентів до реальних умов сценічного виконання проводилось під час проведення практичних занять в «Студії світла, звука та акторської майстерності», яка функціонує на факультеті мистецтв імені Анатолія Авдієвського УДУ імені Михайла Драгоманова. Перевірка показників сформованості рефлексивно-оцінювального компонента, а саме: здатність до самооціювання, самокорекції, саморефлексії, критичного ставлення до власної виконавської манери, здійснювалася за допомогою *методу експертних оцінок* групи викладачів з основного музичного інструменту, теорії музики і гармонії, а також методистів з педагогічної та виконавської практики.

Зокрема, викладачами проводилася експертиза щодо ведення студентами ЕГ «Щоденника виконавських та музично-педагогічних спостережень», в якому студенти аналізували заняття з фахових дисциплін (вокал, диригування, основний музичний інструмент, вокальний ансамбль, хоровий клас, теорія музики, сольфеджіо); виступи інших студентів або педагогів; навчально-творчі заходи факультету мистецтв (концерти-звіти, відкриті уроки, майстер-класи).

Особливу увагу експерти приділили аналізу рубрики в щоденнику «Мультимедійний архів», де студенти розміщували фото / відеофіксацію фрагментів власних сценічних виступів із самоаналізом динаміки музично-виконавського розвитку («що вдалось / що не вдалося, над чим ще треба працювати»); аналізували заняття з учнями під час проходження педагогічної практики в школі; викладали власні аранжування, кавер-версії відомих вокальних творів з оцінкою розгортання творчих процесів у контексті формування готовності до музично-виконавської діяльності та ін.

Порівняльний аналіз експертних оцінок викладачів представлено у таблиці 3.3.7.

Таблиця 3.3.7.

Експертна оцінка сформованості рефлексивно-оцінювального компонента готовності студентів до творчої музично-виконавської діяльності (контрольний етап). абс., %

Рівні	ЕГ, %				КГ, %			
	Викл. з осн. муз. інструменту	Викл. з теорії музики та гармонії	Методи з пед. та викон. практик	Середній показник	Викл. з осн. муз. інструменту	Викл. з теорії музики та гармонії	Методи з пед. та викон. практик	Середній показник
Високий рівень	65	41	72	59, 3	24	10	28	20, 6
Середній рівень	27	50	28	35, 0	53	28	47	42, 6
Низький рівень	8	9	-	5, 6	23	62	25	36, 6

Аналіз наведених даних дає підстави стверджувати, що після проведення формувального експерименту високий рівень сформованості рефлексивно-оцінювальних умінь у студентів ЕГ було виявлено у 59, 3% респондентів, тоді

як низький рівень знизився до 5, 6% що свідчить про ефективність запропонованої методики формування досліджуваного феномена з урахуванням інтегративного (міжпредметного та внутрішнього предметного) узгодження навчально-методичних завдань. Реалізація міжпредметних зв'язків у процесі інтегрованого викладання низки музично-теоретичних та музично-педагогічних дисциплін («Педагогіка мистецтва», «Теорія музики», «Аналіз музичних творів», «Аранжування», «Стильова гармонізація», «Теорія і методика музичної освіти», та ін.) була спрямована не лише на розвиток музично-слухових та музично-аналітичних умінь та навичок студентів, а й на рефлексивне осмислення проблем, пов'язаних з еволюцією музичних стилів, форми та жанру в контексті формування загальнокультурних та духовних цінностей.

Українськими ефективними виявилися *методи*: метод порівняльного аналізу виконавських інтерпретацій; методи експертного оцінювання (взаємооцінювання студентів, педагогічна експертиза) та самооцінювання (застосування індивідуальних карт самоаналізу, опитувальників рефлексії); сучасні мультимедійні методи навчання (об'єктивність аналізу музично-виконавської діяльності через використання сучасних цифрових технологій); рефлексивно-творчі методи (інтерв'ї, творчі звіти, ведення щоденника спостережень, творчі портфоліо, творчі есе тощо) та ін.

Перевірка сформованості *творчо-продуктивного компонента* готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до творчої музично-виконавської діяльності проводилася під час виконання студентами творчих завдань за допомогою проєктивних та креативних методів. Зокрема, перевірка таких показників як здатність до цілісного відтворення художньо-виражальних засобів музичного твору та готовність до креативного застосовування музично-виконавських умінь й навичок перевірялася під час створення студентами ЕГ міждисциплінарного мистецького проєкту «Музика, театр і живопис: синтез мистецтв у музично-виконавській творчості»; розробки і презентації концертної

програми для студентського ансамблю «ArtVoice». Перевірка показника вияв почуття міри під час створення власної інтерпретаційної версії музичного твору здійснювалася під час виконання творчого завдання на тему: «Художня інтерпретація вокального твору доби бароко» та ін. Проектна творча діяльність та креативні методи, що інтегрують традиційні й новітні технології навчання із застосуванням сучасних інформаційних технологій у музично-виконавській підготовці студентів факультетів мистецтв, сприяли позитивній динаміці щодо сформованості творчо-продуктивного компонента інтегрованої готовності студентів до творчої музично-виконавської діяльності.

Отримані узагальнені дані рівнів сформованості творчо-продуктивного компонента за всіма показниками стали основою для виокремлення різниці за кількістю студентів КГ та ЕГ із високим, середнім та низьким рівнем сформованості готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності, що унаочнено в таблиці 3.3.8.

Таблиця 3.3.8.

Розподіл студентів КГ і ЕГ за рівнями сформованості показників творчо-продуктивного компонента (контрольний етап), абс., %

Рівні	Контрольний етап			
	КГ (125 студентів)		ЕГ (125 студентів)	
	абс.	%	абс.	%
Високий	10	7, 8	40	32, 0
Середній	39	31, 2	69	55, 2
Низький	76	61, 0	16	12, 8

Проведене зведення результатів діагностування показників творчо-продуктивного компонента готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності на контрольному етапі експерименту дало

змогу визначити динаміку рівнів його сформованості. Виявилось, що студенти експериментальної групи продемонстрували позитивні зрушення за всіма показниками. Нами констатовано збільшення високого рівня сформованості зазначеного компонента з 7, 8 % на констатувальному етапі до 32, 0 % на контрольному етапі, середнього рівня з 31, 2 % до 55, 2 %. Також було констатовано суттєве зниження низького рівня з 61, 0 % до 12, 8 %. Поряд із тим, показники студентів, яких було включено до контрольної групи, практично залишилися без змін.

Дані порівняльного аналізу унаочнено на рис. 3.3.5.

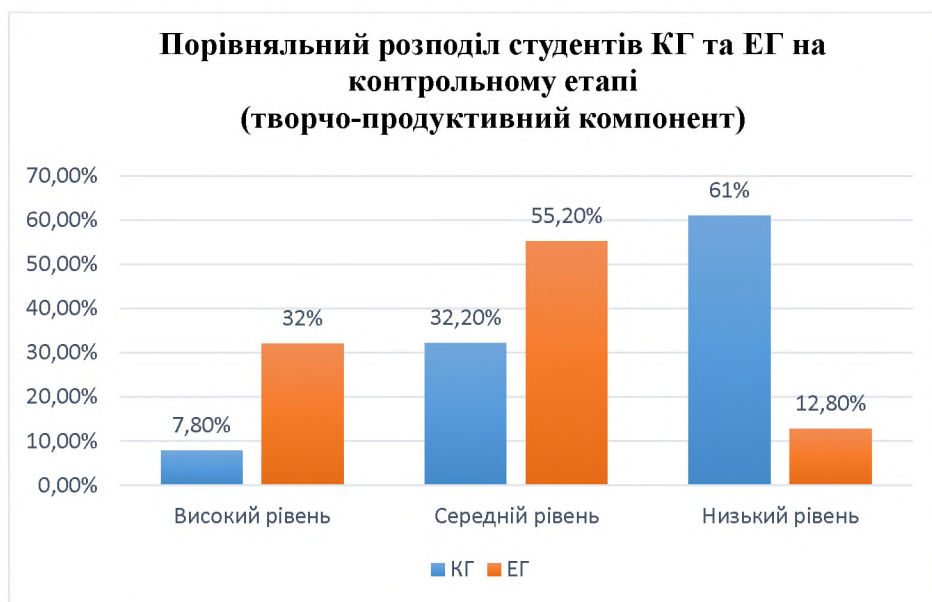


Рис. 3.3.5. Розподіл студентів КГ і ЕГ за рівнями сформованості показників творчо-продуктивного компонента (контрольний етап)

Узагальнюючи дані отриманих результатів контрольних зрізів ми повторно визначили відсоткове співвідношення рівнів сформованості готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності в умовах інтегрованого навчання у студентів КГ та ЕГ (таблиця 3.3.9.)

Таблиця 3.3.9.

**Сформованість компонентів інтегрованої готовності студентів факультетів
мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності
на контрольному етапі**

(у % від загальної кількості студентів у вибірці; об'єм вибірки:

КГ – 125 ст.; ЕГ – 125 ст.)

Компоненти інтегрованої готовності	КГ			ЕГ		
	Рівні сформованості					
	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
Мотиваційно-ціннісний	8, 8	33, 6	57, 6	35, 2	52, 8	12, 0
Інформаційно-пізнавальний	8, 0	32, 0	60, 0	32, 6	53, 6	13, 8
Рефлексивно-оцінювальний	8, 2	33, 8	58, 0	33, 8	54, 2	12, 0
Творчо-продуктивний	7, 8	33, 2	59, 0	32, 0	55, 2	12, 8
Середній показник за всіма компонентами	8, 2	33,15	58, 65	33, 4	53, 95	12, 65

Аналіз результатів формувального експерименту на основі обґрунтованих вище критеріїв виміру рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного, інформаційно-пізнавального, рефлексивно-оцінювального та творчо-продуктивного компонентів переконливо свідчить про відчутне зростання показників інтегрованої готовності студентів ЕГ у порівнянні зі студентами КГ, показники якої практично не змінилися у порівнянні з констатувальним етапом експерименту. Ми отримали статистично значущу різницю у показниках інтегрованої готовності до творчої музично-виконавської діяльності студентів ЕГ до і після формувального експерименту, а саме: кількість студентів із низьким рівнем готовності істотно зменшилася з 57, 8% на констатувальному етапі до

12, 65% на контрольному етапі; тоді як середній рівень збільшився з 34, 8 % до 53, 95% , а високий рівень зріс з 7, 4 % до 33, 4%.

Отримані дані формувального експерименту унаочнено на рис. 3.3.6.

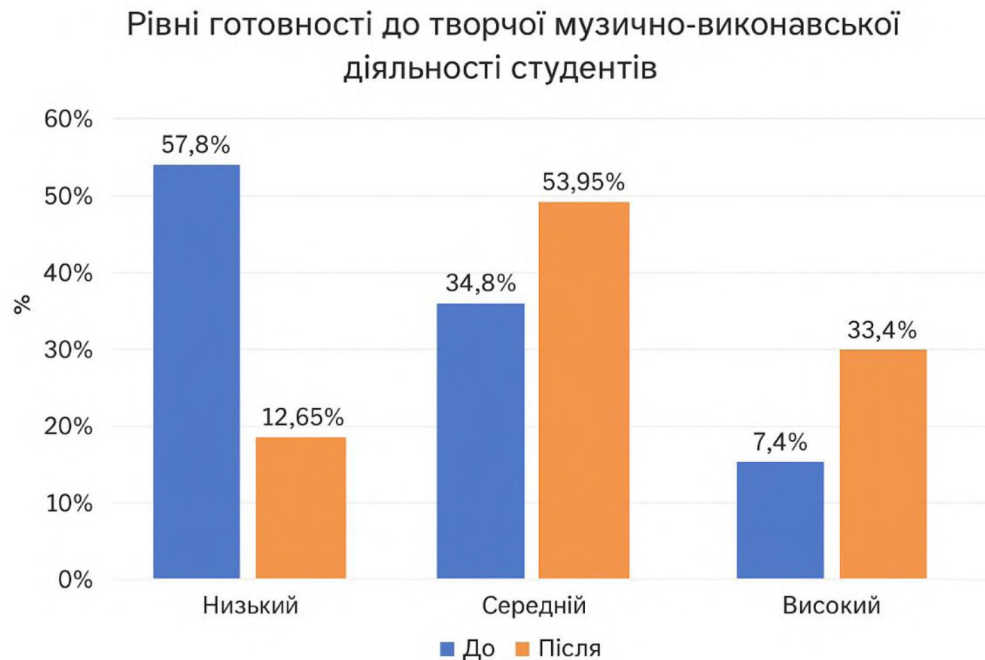


Рис. 3.3.6. Рівні сформованості інтегрованої готовності студентів до творчої музично-виконавської діяльності на початку і по завершенню експерименту

Для підтвердження статистичної значущості змін у рівнях сформованості інтегрованої готовності студентів КГ та ЕГ було застосовано критерій Пірсона (критерій χ^2), який дозволяє оцінити, чи є відмінності між двома вибірками випадковими або ж вони мають системний характер.

Розрахунок критерію χ^2 здійснювався за формулою:

$$\chi_n^2 = \sum_{i=1}^n \frac{(O_i - E_i)^2}{E_i}$$

де:

- O_i — фактична кількість студентів у кожній категорії,
- E_i — очікувана кількість студентів у кожній категорії.

Визначення ефективності формувального впливу за критерієм χ^2 Пірсона дало змогу порівняти розподіл рівнів сформованості готовності студентів експериментальної групи до творчої музично-виконавської діяльності на констатувальному та контрольному етапах експерименту.

Отримане емпіричне значення критерію становить:

$\chi^2_{emp} = 61.74$, що суттєво перевищує критичне значення для ступенів свободи $df = 2$ на рівні значущості $p = 0.05$: $\chi^2_{crit} = 5.99$.

Таким чином, встановлені відмінності у розподілі рівнів готовності виявилися статистично значущими. Це свідчить про те, що зменшення частки студентів з низьким рівнем готовності (з 57,8 % до 12,65 %), зростання частки студентів із середнім рівнем (з 34,8 % до 53,95 %) та збільшення кількості студентів з високим рівнем (з 7,4 % до 33,4 %) мають не випадковий характер.

Отримані результати формувального експерименту переконливо підтверджують, що реалізована у змісті фахової підготовки система *педагогічних умов* (активізація здатності студентів до творчої діалогічної взаємодії у процесі ціннісного осмислення музично-виконавської діяльності; оволодіння студентами інтегрованою системою мистецьких знань із застосуванням мультимедійних засобів навчання; створення сприятливого музично-творчого середовища для саморозвитку особистості та її самоактуалізації в музично-виконавській творчості) та *комплексна поетапна методика* суттєво вплинули на формування готовності студентів до творчої музично-виконавської діяльності. Виявлена позитивна динаміка свідчить про високу ефективність формувального експерименту, а також про результативність упроваджених інтегративних, творчих і рефлексивно орієнтованих методів та технологій у змісті фахової підготовки студентів факультетів мистецтв.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі дослідження було здійснено дослідно-експериментальну роботу з формування готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності, яка складалася з констатувального, формувального та контрольного етапів експерименту.

На констатувальному етапі експерименту здійснювався кількісний та якісний аналіз початкового рівня сформованості досліджуваного феномена шляхом виявлення професійно-педагогічної мотивації студентів до музично-виконавської діяльності в цілому. З метою діагностування рівнів сформованості кожного з компонентів зазначеної готовності було підібрано комплекс діагностичних методик, який забезпечував можливість інтегрування окремих критеріїв в єдиний показник.

Статистичне опрацювання емпіричних даних засвідчило, що студенти як контрольної, так і експериментальної груп, які взяли участь в експерименті, продемонстрували результати, які за своїми показниками виявилися дуже подібними: до низького рівня віднесено 56, 8 % студентів КГ та 58, 4 % студентів ЕГ; до середнього рівня – 35, 2 % студентів КГ та 34, 4 % студентів ЕГ, до високого – 8, 0 % та 7,3 % студентів КГ та ЕГ.

Отримані результати констатувального експерименту уможливили виявлення трьох рівнів сформованості готовності студентів до творчої музично-виконавської діяльності, а саме: низького, середнього та високого.

Зважаючи на незадовільний стан сформованості досліджуваного педагогічного феномена була розроблена комплексна поетапна методика формування готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності в умовах інтегрованого навчання. Упровадження зазначеної методики здійснювалося на формувальному етапі експерименту впродовж трьох взаємообумовлених етапів, а саме: мотиваційно-спонукального, аналітично-оцінного та креативно-процесуального.

Перший етап, – *мотиваційно-спонукальний*, був спрямований на формування мотиваційно-ціннісного компонента досліджуваного педагогічного явища, запускаючи внутрішній механізм творчого саморозвитку студентів, стимулюючи інтерес до інноваційних форм музичного навчання, активізуючи потребу в естетичному самопізнанні, самореалізації у музично-виконавській творчості тощо. Методичним забезпеченням даного етапу виступили такі *групи методів*: евристичні бесіди, мотиваційні лекції-дискусії; проблемно-пошукові методи, методи стимулювання творчого мислення, творчої взаємодії; тренінги естетичного сприйняття; метод створення ситуації успіху, методи усвідомлення особистісного смислу з включенням елементів рефлексії, та ін. Реалізація цього етапу запропонованої методики корелювалася із висунутою нами *першою педагогічною умовою* – активізація здатності студентів до творчої діалогічної взаємодії у процесі ціннісного осмислення музично-виконавської діяльності.

Другий етап, – *аналітично-оцінний*, став найбільш містким, оскільки був спрямований на формування інформаційно-пізнавального та рефлексивно-оцінювального компонентів готовності студентів до творчої музично-виконавської діяльності в умовах інтегрованого навчання. Методичне забезпечення даного етапу склали такі *методи*: аналітичні та інтерактивні методи; метод аналогії і контрасту; метод порівняльного аналізу виконавських інтерпретацій; методи експертного оцінювання та самооцінювання студентами власних творчих досягнень; сучасні мультимедійні методи навчання; рефлексивно-творчі методи (ведення щоденника спостережень, творчі есе, тощо) та ін. Упровадження мультимедійних методів навчання пов'язано із реалізацією *другої педагогічної умови* – оволодіння студентами інтегрованою системою мистецьких знань із застосуванням мультимедійних засобів навчання.

Третій, – *креативно-процесуальний етап*, став завершальним й був спрямований на формування творчо-продуктивного компоненту досліджуваного феномена. Його мета полягала в необхідності створення умов для самостійного,

оригінального, творчого втілення виконавських умінь студентів у реальній музично-виконавській діяльності, що пов'язано із реалізацією висунутої нами *третьої педагогічної умови* – створення сприятливого музично-творчого середовища для саморозвитку особистості та її самоактуалізації в музично-виконавській творчості. Методичне забезпечення склали такі *методи*: проєктивні методи, методи прогнозування, група креативних методів (евристики, інверсії, синектики, кейс-методи); проблемно-творчі завдання, творче портфоліо, метод аналізу та художнього моделювання, ефективність впровадження яких підсилювалася завдяки використанню інтегративного потенціалу творчої лабораторії «Студія світла, звуку та акторської майстерності».

Узагальнені підсумкові результати формувального експерименту на контрольному етапі переконливо свідчать про вагоме зростання показників готовності студентів ЕГ у порівнянні зі студентами КГ. Отримана статистично значуща різниця у показниках готовності до творчої музично-виконавської діяльності студентів ЕГ до і після формувального експерименту засвідчила, що кількість студентів в ЕГ, на відміну від КГ, істотно зменшилася саме із низьким рівнем готовності з 57, 8% до 12, 65%; тоді як середній рівень збільшився з 34, 8 % до 53, 95% , а високий рівень зріс з 7, 4 % до 33, 4%.

Визначення ефективності формувального впливу розробленої методики за критерієм χ^2 Пірсона засвідчує, що встановлені відмінності у розподілі рівнів готовності студентів до і після експерименту виявилися статистично значущими та не є випадковими. Навпаки, вони переконливо підтверджують, що реалізована у змісті фахової підготовки студентів факультетів мистецтв система педагогічних умов та комплексна поетапна методика суттєво вплинули на формування досліджуваного феномена. Виявлена позитивна динаміка свідчить про високу ефективність формувального експерименту та результативність упроваджених інтегративних, творчих і рефлексивно орієнтованих методів навчання у змісті фахової підготовки студентів факультетів мистецтв.

Список використаних джерел до третього розділу:

1. Алексюк А. М. Самостійна робота студентів. *Педагогіка вищої школи України*. Київ, 1998. С. 433 – 439.
2. Бондар В. І. Дидактика : ефективні технології навчання студентів : навч. посіб. Київ : УДПУ ім. М. П. Драгоманова, 1996. 129 с.
3. Горбенко С. С. Навчально-наукова діяльність студентів з методики музичного виховання: навчально-методичний посібник . Київ: Освіта України, 2010. 180 с
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь. 1997. 374 с.
5. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. Видання друге, перероблене. Київ-Вінниця: ТОВ Фірма «Планар», 2010. 308 с.
6. Деменко Н. М. Розвиток творчих здібностей майбутнього вчителя музики в процесі вокальної підготовки : автореф. дис. ... канд.. пед. наук : 13.00.02. Суми, 2010. 20 с.
7. Дубасенюк О. А. Методологія та методи науково-педагогічного дослідження : навч.-методичний посібник. Житомир : Полісся, 2016. 256 с.
8. Дубасенюк О. А. Креативний підхід до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів. *Креативна педагогіка*, 2011. № 4. С. 23 – 28.
9. Ковальчук В. В., Моїсєєв Л. М. Основи наукових досліджень: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл., реком. МОНУ. 3-тє вид., перероб. і доповн. Київ: Професіонал, 2005. 240 с.
10. Комаровська О. А. Художньо-обдарована особистість : сутність, реалії, розвиток : Монографія. Івано-Франківськ, 2014. 412 с.
11. Мультимедійні технології та засоби навчання : навчальний посібник / А. М. Гуржій, Р. С. Гуревич, Л. Л. Коношевський, О. Л. Коношевський; за ред. академіка НАПН України Гуржія А. М. Вінниця : Нілан – ЛТД, 2017. 556 с.

12. Олексюк О. М., Тушева, В. В. Методологія наукових досліджень у галузі мистецтвознавства та музичної педагогіки. Навчальний посібник. Київ : Київ. ун-т імені Бориса Грінченка, Київ, 2020. 176 с.
13. Олексюк О. М., Ткач М. М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва : навч. посіб. Київ : Знання України, 2004. 264 с
14. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ: Освіта України, 2008. 274 с.
15. Пехота О. М., Єрмакова І. П. Основи педагогічних досліджень: навч. посіб. 2-ге вид., переробл. і доповн. Київ: Знання, 2013. 287 с.
16. Побережна Г. І., Щериця Т. В. Загальна теорія музики : підручник. Київ : Вища школа, 2004. 303 с.
17. Приходько Ю. Ю., Юрченко В. І. Психологічний словник-довідник : Навч. посіб. Київ : Каравела, 2012. 328 с.
18. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : Навч.-метод. посібник. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. 640 с.
19. Рудницька О. П., Болгарський А. Г., Свистельнікова Т. Ю. Основи педагогічних досліджень : навч.-метод. посіб. Київ, 1998. 143 с.
20. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Методологія науково-педагогічних досліджень: підручник. Рівне: Волинські обереги, 2013. 360 с.
21. Черкасов В. Ф. Теорія і методика музичної освіти : підручник. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. 528 с.
22. Torrance E. P. Torrance Tests of Creative Thinking: Verbal Tests, Forms A and B, Figural Tests, Forms A and B. Xerox, 1974. 79 p.

ВИСНОВКИ

У дисертаційній роботі наведено теоретико-методологічне узагальнення та нове вирішення проблеми формування готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності в умовах інтегрованого навчання, що знайшло відображення в теоретичному обґрунтуванні, експериментальній перевірці та впровадженні авторської методики. Реалізовані мета та завдання дослідження уможливили формулювання загальних висновків.

1. Аналіз генези поняття «готовність» та похідних від до нього понять «професійна готовність», «готовність до праці», «готовність до професійної (педагогічної) діяльності» у філософському та психолого-педагогічному дискурсі засвідчив, що наразі в науковому обігу не має єдиного визначення даного поняття. Різноманітність підходів та напрямів щодо розуміння сутності досліджуваного феномена не є взаємовиключними, навпроти, вони лише поглиблюють уявлення про складність та багатогранність цього складного педагогічного утворення. Проведений аналіз праць з окресленої проблеми уможливив власну дефініцію досліджуваного феномена.

У дослідженні поняття *«готовність студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності»* розглядається як складне психолого-особистісне утворення, що включає в себе комплекс знань та спеціальних умінь (музично-теоретичних, музично-виконавських, художньо-інтерпретаційних), творчо-особистісних якостей (емоційність, емпатійність, креативність, артистизм, комунікативність, рефлексивність) та досвіду їх використання в практичній музично-виконавській діяльності через інтеграцію мистецьких знань, яка відображає поліфонічний художній образ світу музичного мистецтва. Логіка дослідження скерувала до обґрунтування його структури, яка складається з низки *компонентів* (мотиваційно-ціннісного, інформаційно-пізнавального, рефлексивно-оцінювального та творчо-продуктивного компонентів), які мають

причинно-наслідковий зв'язок, між собою є тісно взаємопов'язаними, що в цілому цілісно впливає на формування досліджуваного феномена.

2. Методологічним забезпеченням процесу формування готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності виступають визначені наукові *підходи*: інтегративний, аксіологічний, креативний та праксеологічний, які між собою щільно взаємодіють й відіграють провідну роль у побудові організаційно-методичної моделі формування досліджуваного феномена. Основними *принциповими положеннями* формування готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності визначено: принцип ціннісної спрямованості музично-виконавської підготовки; принцип міждисциплінарності; принцип діалогічної взаємодії студента і викладача; принцип рефлексивності.

У дослідженні обґрунтовано комплекс *педагогічних умов* як складових цілісного освітнього процесу: активізація здатності студентів до творчої діалогічної взаємодії у процесі ціннісного осмислення музично-виконавської діяльності; оволодіння студентами інтегрованою системою мистецьких знань із застосуванням мультимедійних засобів навчання; створення сприятливого музично-творчого середовища для саморозвитку особистості та її самоактуалізації в музично-виконавській творчості.

3. Спроектовано *організаційно-методичну модель* формування готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності в умовах інтегрованого навчання, яка охоплює: мету, завдання, методологічні підходи (інтегративний, аксіологічний, креативний та праксеологічний), структуру (мотиваційно-ціннісний, інформаційно-пізнавальний, рефлексивно-оцінювальний та творчо-продуктивний), основні принципові положення (ціннісної спрямованості музично-виконавської підготовки; міждисциплінарності; діалогічної взаємодії та рефлексивності), педагогічні умови та етапи експериментальної роботи (мотиваційно-

спонукальний, аналітично-оцінний та креативно-процесуальний), організаційно-методичне забезпечення (форми і методи педагогічної роботи), що в сукупності становить повний технологічний цикл.

4. Визначені *критерії та показники* формування готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності в умовах інтегрованого навчання. Критерієм мотиваційно-ціннісного компонента визначено міру мотиваційної спрямованості студентів факультетів мистецтв до набуття інтегрованої професійної готовності до творчої музично-виконавської діяльності (показники: наявність професійної мотивації та стійкого інтересу до творчої музично-виконавської діяльності; міра педагогічної творчості, усвідомлення її цінності та значущості). Критерієм інформаційно-пізнавального компонента визначено ступінь оволодіння студентами факультетів мистецтв системою інтегрованих знань із музичної педагогіки, історії та теорії музики, методики музичного навчання та виконавства (показники: здатність студентів до самостійної пізнавальної діяльності, наявність музично-теоретичних знань та вміння оперувати ними у процесі музично-виконавського розвитку учнів, готовність до роботи з інтернет-джерелами з використанням сучасних мультимедіа). Критерієм рефлексивно-оцінювального компонента визначено ступінь здатності до процесу регуляції рефлексивного оцінювання музично-виконавської діяльності (показники: здатність до самоаналізу, готовність до критичного оцінювання та корекції результатів власної діяльності, здатність до рефлексії та самовдосконалення). Критерієм творчо-продуктивного компонента визначено міру здатності до креативно-творчої інтерпретації музичного твору у процесі музично-виконавської діяльності (показники: здатність до цілісного відтворення художньо-виражальних засобів музичного твору, готовність до креативного застосовування музично-виконавських умінь та навичок, вияв почуття міри під час створення власної інтерпретаційної версії музичного твору).

5. На констатувальному етапі експерименту здійснювався кількісний та якісний аналіз початкового рівня сформованості досліджуваного феномена. З метою діагностування рівнів сформованості кожного з компонентів зазначеної готовності було підбрано комплекс діагностичних методик, який забезпечував можливість інтегрування окремих критеріїв в єдиний показник. Отримані результати констатувального експерименту уможливили виявлення трьох *рівнів* сформованості готовності студентів до творчої музично-виконавської діяльності, а саме: низького, середнього та високого.

Зважаючи на незадовільний стан сформованості досліджуваного феномена була розроблена комплексна *поетапна методика* формування готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності в умовах інтегрованого навчання. Упровадження зазначеної методики здійснювалося на формувальному етапі експерименту впродовж трьох взаємообумовлених *етапів*, а саме: мотиваційно-спонукального, аналітично-оцінного та креативно-процесуального. На кожному з етапів формувального експерименту був підібраний спеціальний комплекс методів, спрямованих на формування кожного з компонентів досліджуваного педагогічного явища.

Узагальнені підсумкові результати формувального експерименту на контрольному етапі переконливо свідчать про вагоме зростання показників готовності студентів ЕГ у порівнянні зі студентами КГ. Отримана статистично значуща різниця у показниках готовності студентів ЕГ до і після формувального експерименту за критерієм χ^2 Пірсона засвідчує, що встановлені відмінності у розподілі рівнів готовності студентів ЕГ виявилися статистично значущими та не є випадковими. Виявлена позитивна динаміка свідчить про високу ефективність формувального експерименту та результативність упроваджених інтегративних, творчих і рефлексивно орієнтованих методів навчання у змісті фахової підготовки студентів факультетів мистецтв.

ДОДАТКИ

Додаток А

Методика К. Замфір в модифікації А Реана

«Мотивація професійної діяльності»

Інструкція:

Прочитайте перераховані нижче мотиви професійної діяльності та надайте оцінку їх значущості для Вас за п'ятибальною шкалою.

Бланк для заповнення відповідей

№		1	2	3	4	5
		зовсім не важливо	не важливо	не достатньо важливо	достатньо важливо	дуже важливо
1.	Грошовий заробіток (матеріальна складова)					
2.	Прагнення досягти кар'єрного успіху					
3.	Прагнення уникнення критики зі сторони керівника чи колег					
4.	Прагнення уникати можливих покарань чи неприємностей					
5.	Потреба в досягненні соціального визнання, престижу та поваги зі сторони оточуючих					
6.	Задоволення як від самого процесу, так і результату роботи					
7.	Можливість найбільш повної самореалізації саме в цій професійній діяльності					

Обробка результатів:

Підраховуються показники внутрішньої мотивації (ВМ), зовнішньої позитивної (ЗПМ) та зовнішньої негативної (ЗНМ) у відповідності до наступних ключів:

$$ВМ = (\text{оцінка пункту 6} + \text{оцінка пункту 7}) / 2$$

$$ЗПМ = (\text{оцінка п. 1} + \text{оцінка п. 2} + \text{оцінка п.5}) / 3$$

$$ЗНМ = (\text{оцінка п. 3} + \text{оцінка п.4}) / 2$$

Показником значущості кожного типу мотивації буде число, яке знаходиться у межах від 1 до 5 (у тому числі можливо і дробове).

Інтерпретація:

На підставі отриманих результатів визначається **мотиваційний комплекс особистості**. Він уявляє собою тип співвідношення між собою трьох видів мотивації: ВМ, ЗПМ, ЗНМ.

До *найкращих, оптимальних мотиваційних комплексів* слід відносити два типи сполучення:

ВМ>ЗПМ>ЗНМ та ВМ = ЗПМ>ЗНМ.

Найгіршим мотиваційним комплексом є тип ЗНМ>ЗПМ>ВМ.

Висновок:

Задоволеність професією тим вища, чим оптимальніший мотиваційний комплекс: значна перевага внутрішньої позитивної мотивації і низька – зовнішньої негативної.

АНКЕТА-ОПИТУВАЛЬНИК

«Міра педагогічної творчості студентів факультету мистецтв»

Мета: дослідити рівень розвитку педагогічної творчості студентів як майбутніх учителів музичного мистецтва, визначити їхнє ставлення до творчого пошуку у навчально-виконавській діяльності.

Інструкція для респондента: Оцініть ступінь своєї згоди з наведеними твердженнями за шкалою: 1 – повністю не згоден, 2 – скоріше не згоден, 3 – важко відповісти, 4 – скоріше згоден, 5 – повністю згоден.

№	Твердження	1	2	3	4	5
1.	Я відчуваю потребу постійно шукати нові творчі підходи у навчанні та музикуванні.					
2.	Мені цікаво експериментувати з формами та засобами подачі музичного матеріалу.					
3.	Під час занять я часто пропоную власні ідеї щодо виконання або інтерпретації творів.					
4.	У музично-педагогічній діяльності я прагну виходити за межі шаблонів і стандартних методів.					
5.	Я здатен швидко знаходити нестандартні рішення у складних творчих ситуаціях.					
6.	Вважаю, що справжній учитель музичного мистецтва повинен бути митцем і творцем.					
7.	Я намагаюся поєднувати різні види мистецтв (музику, рух, візуальні образи) у своїх творчих завданнях.					
8.	Отримую задоволення від процесу створення нових методичних чи музично-виконавських ідей.					
9.	Мене надихає співпраця з іншими студентами або викладачами над творчими проєктами.					
10.	Я прагну, щоб мої учні (або слухачі) також вчилися мислити творчо та креативно.					
11.	У виконанні музичних творів я надаю перевагу особистій інтерпретації, а не механічному відтворенню нотного тексту.					

12.	Я не боюся помилятися під час творчого експерименту – це допомагає мені розвиватися.					
-----	--	--	--	--	--	--

Обробка результатів:

- Підраховується загальна сума балів за всі твердження.
- Визначається середній показник (бал) або рівень.

Додаток В

Творче завдання

Написати твір-есе на тему: «Педагогічна творчість вчителя музичного мистецтва: інтегративний підхід»

Опис творчого завдання

Метою завдання є розвиток уміння студентів осмислювати феномен педагогічної творчості вчителя музичного мистецтва крізь призму інтегративного підходу, виявляти міждисциплінарні зв'язки та демонструвати власне бачення творчої професійної діяльності.

У творі-есе студент має:

1. Розкрити сутність педагогічної творчості вчителя музичного мистецтва в контексті сучасної мистецько-освітньої парадигми; визначити роль творчості у формуванні індивідуального стилю викладання та з'ясувати її ціннісний вплив на мотивацію й музичний розвиток учнів.

2. Показати сутність інтегративного підходу, пояснивши це на прикладах: поєднання різних видів мистецтв (музики, хореографії, театрального мистецтва, візуальних практик); інтеграції технологій (мультимедійних, цифрових інструментів, онлайн-платформ); міждисциплінарних зв'язків для формування цілісного музично-художнього мислення учнів.

3. Навести приклади творчих педагогічних рішень, що демонструють інтегративність:

- авторські методики, музично-пластичні композиції, інтерактивні заняття;
- використання елементів імпровізації, синтезу мистецтв, STEAM-підходу;
- власний досвід або гіпотетичні ситуації з уроку музичного мистецтва.

4. Висловити власну позицію і здатність до рефлексії, розкривши риси, які забезпечують творчу індивідуальність учителя та пояснивши значущість інтегративного підходу у змісті сучасної музичної освіти.

Форма виконання: стиль (вільний, авторський, рефлексивний); обсяг: 1,5 – 2 сторінки (або за вимогами викладача); структура: вступ – основна частина – висновки; можливі художні вставки (метафори, образи, порівняння); допускається використання особистих думок, навчального чи концертно-виконавського досвіду.

Підсумковий бал: 0 – 20

Рівні оцінювання: високий рівень: 16 – 20 балів; середній рівень: 9 – 15 балів; низький рівень: 0 – 8 балів.

**ВИЗНАЧЕННЯ СПРЯМОВАНOSTІ ОСОБИСТОСТІ ЗА
ОПИТУВАЛЬНИКОМ Б. БАССА
ТЕСТИ**

Шановні студенти!

Для визначення особистісної спрямованості Вам пропонується орієнтаційна анкета Б. Басса, яка складається з 27 пунктів-суджень, по кожному з яких можливі три варіанти відповіді, що відповідають трьом видам спрямованості особистості.

За допомогою методики виявляються *три види* спрямованості:

1. Спрямованість на себе (Я) – пов'язана з переважанням мотивів власного благополуччя, прагненням до особистого престижу. Така людина найчастіше буває зайнятою сама собою, своїми почуттями і переживаннями, мало реагує на потреби людей навколо себе. У роботі вбачає насамперед можливість задовольнити свої потреби

2. Спрямованість на спілкування (О) – прагнення за будь-яких умов підтримувати відносини з людьми, орієнтація на спільну діяльність, але часто на шкоду виконанню конкретних завдань або наданню щирої допомоги людям; орієнтація на соціальне схвалення, залежність від групи, потреба в прихильності і емоційних відносинах з людьми.

3. Спрямованість на справу (Д) – спрямованість на завдання. Відображає переважання мотивів, породжуваних самою діяльністю, захоплення процесом діяльності, безкорисливе прагнення до пізнання, оволодіння новими вміннями і навичками. Зазвичай така людина прагне співпрацювати з колективом і домагається найбільшої продуктивності групи, а тому намагається довести точку зору, яку вважає корисною для виконання поставленого завдання.

Інструкція:

1. Опитувальний лист складається з 27 пунктів. По кожному з них можливі три варіанти відповіді: "а", "б", "в". З відповідей на кожен з пунктів виберіть той, який найкраще виражає Вашу точку зору з даного питання. Можливо, що якісь із варіантів відповідей здадуться Вам рівноцінними. Проте ми просимо Вас відібрати тільки один з них, а саме той, який найбільшою мірою відповідає Вашій думці і є найбільше цінним для Вас. Букву, якою позначена відповідь ("а", "б", "в"), напишіть на аркуші для запису відповідей поруч із номером відповідного пункту (від I до 27) під рубрикою "Найбільше".

2. Потім по кожному пункту виберіть ту відповідь, яка найменше відповідає Вашій позиції, тобто є найменш для вас цінною. Букву, якою позначена ця відповідь, знову напишіть на аркуші для запису відповідей з номером відповідного пункту, в стовпці під рубрикою "Найменше".

3. Таким чином, для відповіді на кожне питання ви використовуєте дві букви, які й запишіть у відповідні стовпчики. Решта відповідей ніде не записуються. Намагайтеся бути максимально правдивими та відвертими. Серед варіантів відповідей немає «хороших» чи «поганих», тому не намагайтеся вгадати, яка з відповідей є правильною або кращою для вас.

4. Час від часу контролюйте себе: чи правильно ви записуєте відповіді, чи поруч з тими пунктами. У разі якщо ви виявите помилку, виправте її, але так, щоб напрямок було чітко видно.

Тести:

1. Найбільше задоволення я отримую: а) від схвалення моєї роботи; б) від свідомості того, що робота зроблена добре; в) від свідомості того, що мене оточують друзі.

2. Якби я грав у футбол (волейбол, баскетбол), то я хотів би бути: а) тренером, який розробляє тактику гри; б) відомим гравцем; в) обраним капітаном команди.

3. По-моєму, кращим педагогом є той, хто: а) проявляє інтерес до учнів і до кожного має індивідуальний підхід; б) викликає інтерес до предмету, так що учні із задоволенням поглиблюють свої знання в цьому предметі; в) створює в колективі таку атмосферу, при якій ніхто не боїться висловити свою думку.

4. Мені подобається, коли люди: а) радіють за виконану роботу; б) із задоволенням працюють в колективі; в) прагнуть виконати свою роботу краще за інших.

5. Я хотів би, щоб мої друзі: а) були чуйні і допомагали людям, коли для цього є можливість; б) були вірні й віддані мені; в) були розумними і цікавими людьми.

6. Кращими друзями я вважаю тих: а) з ким складаються гарні взаємини; б) на кого завжди можна покластися; в) хто може багато чого досягти в житті.

7. Найбільше я не люблю: а) коли у мене – щось не виходить; б) коли псуються стосунки з друзями; в) коли мене критикують.

8. По-моєму, найгірше, коли педагог: а) не приховує, що деякі учні йому не симпатичні, насміхається і жартує над ними; б) викликає дух суперництва в колективі; в) недостатньо добре знає предмет, який викладає.

9. У дитинстві мені найбільше подобалося: а) проводити час з друзями; б) відчуття виконаної справи; в) коли мене за щось або що-небудь хвалили.

10. Я б хотів бути схожим на тих, хто: а) домогся успіху в житті; б) по-справжньому захоплений своєю справою; в) відрізняється дружелюбністю і доброзичливістю.

11. У першу чергу школа повинна: а) навчити вирішувати завдання, які ставить життя; б) розвивати насамперед індивідуальні здібності учня; в) виховувати якості, що допомагають взаємодіяти з людьми.

12. Якби у мене було більше вільного часу, то я найохочіше використав би його: а) для спілкування з друзями; б) для відпочинку і розваг; в) для своїх улюблених справ і самоосвіти.

13. Найбільших успіхів я досягаю, коли: а) працюю з людьми, які мені симпатичні; б) у мене цікава робота; в) мої зусилля добре винагороджуються.

14. Я люблю, коли: а) інші люди мене цінують; б) відчуваю задоволення від добре виконаної роботи; в) приємно проводжу час з друзями.

15. Якби про мене вирішили написати в газеті, мені б хотілося, щоб: а) розповіли про будь-яку цікаву справу, пов'язану з навчанням, роботою, спортом і т.д., в якій мені довелося брати участь; б) написали про мою діяльність; в) обов'язково розповіли про колектив, в якому я працюю.

16. Найкраще я навчаюся, якщо викладач: а) застосовує до мене індивідуальний підхід; б) зуміє викликати у мене інтерес до предмета; в) влаштовує колективні обговорення досліджуваних проблем.

17. Для мене немає нічого гіршого, ніж: а) образа особистої гідності; б) невдача при виконанні важливої справи; в) втрата друзів.

18. Найбільше я ціную: а) успіх; б) можливості доброї спільної роботи; в) здоровий практичний розум і кмітливість.

19. Я не люблю людей, які: а) вважають себе гірше за інших; б) часто сваряться і конфліктують; в) заперечують проти всього нового.

20. Приємно, коли: а) працюєш над важливою для всіх справою; б) маєш багато друзів; в) викликаєш захоплення і всім подобаєшся.

21. По-моєму, в першу чергу керівник повинен бути: а) доступним; б) авторитетним; в) вимогливим.

22. У вільний час я залюбки прочитав би книги: а) про те, як заводити друзів і підтримувати добрі стосунки з людьми; б) про життя знаменитих і цікавих людей; в) про останні досягнення науки і техніки.

23. Якби у мене були здібності до музики, я вважав за краще б бути: а) диригентом; б) композитором; в) солістом.

24. Мені б хотілося: а) придумати цікавий конкурс; б) перемогти в конкурсі; в) організувати конкурс і керувати ним.

25. Для мене найважливіше знати: а) що я хочу зробити; б) як досягти мети; в) як організувати людей для досягнення мети.

26. Людина повинна прагнути до того, щоб: а) інші були задоволені ним; б) головним чином виконати своє завдання; в) їй не потрібно було дорікати за виконану роботу.

27. Найкраще я відпочиваю у вільний час: а) в спілкуванні з друзями; б) переглядаючи розважальні фільми; в) займаючись своєю улюбленою справою.

Інтерпретація результатів: Для визначення особистісної спрямованості пропонується орієнтаційна анкета Б. Басса, яка складається з 27 пунктів-суджень, по кожному з яких можливі три варіанти відповіді, що відповідають трьом видам спрямованості особистості. Випробуваний повинен вибрати одну відповідь, яка найбільшою мірою виражає його думку або відповідає реальності, і ще одну, яка, навпаки, найбільш далека від його думки або найменш відповідає реальності. Відповідь "найбільш" отримує 2 бали; "найменш" – 0; та, що залишається невибраною, – 1 бал. Набрані за всіма 27 пунктами бали підсумовуються для кожного виду спрямованості окремо.

ОПИТУВАЛЬНИК

Діагностична методика «Незакінчені речення»

Інструкція: Продовжіть, будь ласка, подані нижче речення:

Поняття «музично-виконавська діяльність»:

- Музично-виконавська діяльність для мене – це...
- Під час виконання музичного твору я найбільше звертаю увагу на...
- У процесі музичного виконання я відчуваю, що...
- Коли я готуюся до виступу, я зазвичай...
- Найважчим у музично-виконавській діяльності для мене є...
- Під час роботи над інтерпретацією твору я прагну...
- Успішне виконання музики, на мою думку, залежить від...
- З усіх видів музичної діяльності я надаю перевагу музично-виконавській діяльності, тому що...

Поняття «готовність до музично-виконавської діяльності»:

- Я вважаю себе готовим(ою) до музично-виконавської діяльності тоді, коли...
- Для підвищення своєї готовності до музично-виконавської діяльності я намагаюся...
- Мені заважає відчувати повну готовність до виступу те, що...
- Професійна впевненість у музичному виконанні з'являється тоді, коли...
- Я відчуваю творчий підйом перед виконанням, якщо...
- Щоб покращити свою виконавську майстерність, я зазвичай...
- Моя внутрішня готовність до музично-виконавської діяльності зростає, коли...
- Для мене бути готовим(ою) до музично-виконавської діяльності означає...

Поняття «інтеграція» (у музично-виконавській та музично-педагогічній сфері):

- Інтеграція мистецтв у моєму навчанні допомагає...
- Коли музика поєднується з іншими видами мистецтв, я...
- Інтеграційне мислення у музично-виконавській підготовці дозволяє мені...
- Успішна інтеграція різних навчальних дисциплін забезпечує...
- Під час інтегрованих занять я особливо ціную...
- Коли різні мистецькі напрями поєднуються, виникає можливість...
- Інтегративний підхід у музичній освіті сприяє...
- Для мене інтеграція у музично-виконавській сфері – це процес ...

Готовність до музично-виконавської діяльності в умовах інтегрованого навчання:

- Інтегровані форми навчання допомагають мені підвищити свою виконавську готовність, тому що...
- Під час інтегрованих занять я усвідомлюю, що в моїй музично-виконавській діяльності мені потрібно покращити...
- Моя впевненість у музичному виконанні зростає, коли я поєдную знання з різних фахових дисциплін, оскільки...
- Інтеграція мистецьких дисциплін мотивує мене до музично-виконавської діяльності тим, що...
- Підготовка до виступу стає ефективнішою, коли я враховую матеріал з...
- Мені легше досягати творчої готовності до виконання, коли викладач застосовує інтегративні методи, зокрема...
- Я усвідомлюю свій рівень готовності до музично-виконавської діяльності в умовах інтегрованого навчання тоді, коли...
- Під час інтегрованих занять я відчуваю, що мої творчі можливості розкриваються особливо тоді, коли ...

АНКЕТА-ОПИТУВАЛЬНИК

«Самооцінка творчої активності у музично-виконавській діяльності»

Мета: виявити рівень розвитку творчої активності, самостійності та креативності майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі музично-виконавської діяльності.

Інструкція для респондента: Ознайомтеся з наведеними твердженнями та оберіть ступінь згоди з кожним із них, поставивши відповідну цифру у колонці:
1 – ніколи; 2 – рідко; 3 – іноді; 4 – часто; 5 – завжди.

№	Твердження	1	2	3	4	5
1.	Я можу запропонувати власну інтерпретацію будь-якого музичного твору.					
2.	Під час виконання музичного вступу я часто експериментую з темпом і динамікою.					
3.	Я відчуваю потребу створювати власні музичні ідеї.					
4.	Я прагну вносити у виконання індивідуальні елементи, навіть якщо це відрізняється від традиційних трактувань.					
5.	Я легко знаходжу нові способи виразити свій емоційний стан через музику.					
6.	Під час виконання я використовую власні імпровізаційні прийоми.					
7.	Я намагаюся створювати власні аранжування або варіації відомих творів.					

8.	Мені цікаво експериментувати зі стилями та жанрами музики.					
9.	Я самостійно приймаю художньо-виконавські рішення, не чекаючи підказок викладача.					
10.	Музично-виконавська діяльність для мене – це спосіб самовираження і творчого пошуку.					

Обробка результатів:

1. Підрахуйте суму балів за всі твердження.
2. Обчисліть середній показник за формулою:

$$I_c = \Sigma X / 10,$$
де ΣX — сума отриманих балів, 10 – кількість тверджень.