

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА

Кваліфікаційна наукова праця

на правах рукопису

П'ЯВКА КАТЕРИНА МИКОЛАЇВНА

УДК 378.147.015.31-043.83:78.071.2 (043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ

**ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ
ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ
ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО ВИКОНАВСТВА**

01 – Освіта/Педагогіка

014 Середня освіта (музичне мистецтво)

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії за
спеціальністю.

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



К. М. П'явка

Науковий керівник – **Щолокова Ольга Пилипівна**, доктор педагогічних
наук, професор

Київ – 2025

АНОТАЦІЯ

П'явка К. М. Формування музично-творчих здібностей здобувачів фахової передвищої освіти засобами інструментального виконавства.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 014 Середня освіта (музичне мистецтво). – *Український державний університет імені Михайла Драгоманова*. Київ, 2025.

Зміст анотації

У дисертації досліджено одну з актуальних проблем сучасної мистецької освіти – формування музично-творчих здібностей здобувачів фахової передвищої освіти у процесі інструментального виконавства. Зміни в суспільстві, нові виклики воєнного часу, цифрова трансформація освітнього простору, потреба у вихованні конкурентоспроможного, креативного фахівця зумовлюють необхідність оновлення підходів до професійної підготовки студентів мистецьких спеціальностей. У цьому контексті інструментальне виконавство розглядається не лише як форма музичної діяльності, а й як ефективний засіб розкриття творчого потенціалу особистості, розвитку її естетичного мислення, емоційної виразності та здатності до художньої самореалізації.

На основі аналізу філософсько-естетичних, психолого-педагогічних і методичних джерел у роботі висвітлюється сутність, структура та функції музично-творчих здібностей. Здійснено уточнення категорійного апарату дослідження, конкретизовано визначення поняття «музично-творчі здібності» здобувачів фахової передвищої освіти, яке інтегрує природні задатки, когнітивні якості, креативне мислення, виконавську майстерність, емоційну чутливість та здатність до музичної імпровізації. У психологічних джерелах можна виділити три основні ознаки у класифікації поняття «здібність»: по-перше, здібності - це індивідуальні психологічні особливості, які відрізняють одну людину від іншої; по-друге, здібностями називають не загальні індивідуальні моменти, а лише такі, які мають відношення до успішності виконання будь-якої діяльності; по-третє, поняття «здібність» не зводиться до тих знань, навичок або вмінь, які вже існують у людині. Поняття «музично-творчі здібності» досить глибоко досліджували багато науковців. Згідно їх теоретичних трактувань музично-творчі здібності –

це особисті індивідуально-психологічні особливості, у структурі яких поєднуються загальні здібності, необхідні для здійснення будь-якої музичної діяльності, та спеціальні (виконавські, композиторські) здібності, до яких належать відчуття гармонії, ладу, ритму, музичне мислення з елементами запам'ятовування, наявність музичного слуху.

Теоретичне підґрунтя дисертації становлять сучасні наукові підходи до організації освітнього процесу – компетентнісний, етнокультурологічний, імерсивний та резильєнс-підхід. Серед них пріоритетного значення надаємо *компетентнісному підходу*, який дозволяє переосмислити мету та зміст музично-педагогічної освіти на рівнях фахової передвищої та вищої освіти. Суттєвою ознакою його поглиблення для створення моделі студента педагогічного коледжу є розширення сутності професійної компетентності вчителя закладу загальної середньої освіти, яка, на відміну від попередніх стандартів, транслюється не тільки через знання, уміння і навички, але і через такі важливі компоненти, як комунікація (компетентна взаємодія з усіма учасниками освітнього процесу) та відповідальність і автономія (рівень самостійності педагогів у виконанні своїх функцій).

Запропонований у нашому дослідженні *етнокультурологічний підхід* у процесі музичного навчання передбачає опору на національні культурні традиції, духовні цінності народу, народну творчість та регіональну мистецьку спадщину як джерело розвитку особистості. Цей підхід сприяє формуванню у студентів глибокого розуміння культурної ідентичності, забезпечує наступність між традиційною та академічною музикою, а також активізує емоційно-ціннісне ставлення до мистецтва. У контексті формування музично-творчих здібностей він створює умови для розвитку художнього смаку, інтерпретаційної чутливості та творчої виразності на основі етнокультурних образів і стилів.

Одним із перспективних напрямів ефективної цифровізації професійної підготовки фахівців є запровадження *імерсивного підходу*, що ґрунтується на імерсивних освітніх технологіях. Імерсивний підхід у даному дослідженні розглядається як спосіб глибокого занурення за допомогою імерсивних

технологій здобувачів фахової передвищої освіти в реальний художньо-освітній простір, у якому вони стають активними учасниками технологізованого творчого процесу. Завдяки участі в концертній діяльності, імпровізаційних сесіях, творчих майстернях та інтерактивних формах навчання студенти не лише засвоюють теоретичні знання, а й переживають особистісно значущі мистецькі досвіди.

Резильєнс-підхід розглядається як один із найперспективніших інноваційних напрямів сучасної освіти, що поєднує розвиток емоційної стійкості, адаптивності та творчої активності студентів. У дисертації цей підхід реалізується через формування культурно-освітнього середовища, яке стимулює здобувачів фахової передвищої освіти до подолання труднощів, збереження мотивації та самовираження в інструментально-виконавській діяльності. Інтегруючи методики підтримувального освітнього середовища, адаптивні форми навчання й командну взаємодію, цей підхід забезпечує здатність студентів ефективно реагувати на стресові фактори, залишатися при цьому активними, креативними й продуктивними у навчально-виконавській діяльності. Таким чином, резильєнс-підхід не лише оновлює традиційні педагогічні практики, а й підвищує конкурентоспроможність майбутніх фахівців, поєднуючи емоційне благополуччя з високою професійною майстерністю.

У межах дослідження розроблено організаційно-методичну модель формування музично-творчих здібностей, яка враховує особистісні потреби студентів, їх творчий досвід і професійну спрямованість. Особливу увагу приділено поєднанню традиційної академічної підготовки з інноваційними формами навчання, зокрема використанню цифрових технологій, методів авторської імпровізації, творчого наставництва (менторства), сценічних форм самовираження, концертної діяльності студентів педагогічних коледжів.

Окреслено комплекс педагогічних умов, необхідних для ефективного розвитку музично-творчих здібностей у процесі інструментального виконавства. **Перша педагогічна умова** передбачає проектування резильєнтного культурно-освітнього простору в процесі ступеневої підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. **Друга педагогічна умова** пов'язана з використанням потенціалу

навчальної та виробничої практик для творчої ідентифікації майбутніх педагогів-музикантів. **Третя умова** полягає у конвергенції традиційних форм виконавської підготовки з експоненційними технологіями, що передбачає інтеграцію цифрових інструментів тощо.

У процесі експериментальної роботи було розроблено організаційно-методичну модель формування музично-творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі професійної підготовки. Вона розглядається як система, утворена комплексом таких компонентів педагогічного процесу у їх взаємозв'язку та взаємозумовленості: ціле-мотиваційного, змістовно-методичного та оцінювально-результативного. Для кожного з компонентів визначено критерії, показники та рівні сформованості досліджуваного феномена.

Ефективність впровадження запропонованої організаційно-методичної моделі формування музично-творчих здібностей зумовлюється діагностикою і констатацією стану цієї діяльності в майбутніх учителів музичного мистецтва, здійснення кількісного й якісного аналізу рівнів сформованості досліджуваного поняття згідно розроблених критеріїв. У відповідності з поставленими завданнями організація і проведення констатувального експерименту здійснювалось у три етапи: підготовчого, безпосереднього проведення експерименту, обробки отриманих результатів.

Для розв'язання поставлених завдань, спрямованих на вивчення стану сформованості компонентів музично-творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва, використовувалися такі методи: педагогічне спостереження за здійсненням творчо-виконавської та психолого-педагогічної підготовки студентів у процесі вивчення фахових дисциплін (музично-теоретичних, музично-виконавських, теорії і методики музичного виховання, методики викладання фахових дисциплін); спостереження за проведенням студентами старших курсів занять з музичного мистецтва під час педагогічної та навчальної практик; аналіз виконання самостійно-пошукових творчих завдань, що уможливило виявити рівень сформованості музично-творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва; спостереження за рівнем музично-педагогічної діяльності

студентів ЕГ в процесі різних форм звітностей (колоквиуми, екзамени, академконцерти, заліки, участь у концертній діяльності тощо); вивчення нормативних документів, аналіз навчальних програм з фахових дисциплін, аналіз творчо-виконавського досвіду майбутніх фахівців, їх самооцінки, опитування (письмового та усного), стандартизоване та вільне інтерв'ювання студентів, викладачів коледжів та учителів загальноосвітніх закладів, проведення бесід, анкетування; моделювання художньо-педагогічних ситуацій, метод експертної оцінки, а також у процесі виконання творчих завдань, метод математичної статистики тощо.

Для вимірювання та оцінки рівнів сформованості музично-творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва використовувалася комплексна психолого-педагогічна діагностика, за результатами якої було отримано вихідне уявлення про характер і ступінь розвиненості музично-творчих здібностей майбутніх педагогів-музикантів. Згідно з методологією педагогічних досліджень задля розгортання першого етапу педагогічного експерименту необхідною є конкретизація критеріїв дослідження рівнів сформованості музично-творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва у відповідності з їх компонентною структурою. Дослідно-експериментальна робота проводилась упродовж трьох етапів: емоційно-розвивального, музично-накопичувального, виконавсько-творчого. На кожному етапі впроваджувалися різні форми і методи навчання.

Метою першого етапу, *емоційно-розвивального*, було забезпечення оптимальності музично-виконавської, інструментальної зокрема, підготовки студентів та покращення їх адаптованості до стандартів та вимог академічного середовища вишу, що для студентів-першокурсників в умовах воєнних реалій є не менш складним завданням. На другому етапі формування музично-творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва, *музично-накопичувальному*, було задіяно дидактичний та мистецький потенціал концертної діяльності. У процесі підготовки до концертних виступів, репетицій та публічного виконання музичних творів відбувається глибоке внутрішнє осмислення музичного

матеріалу, формуються навички інтерпретації, виконавської ініціативи, художньої свободи. На третьому, *виконавсько-творчому*, методичні заходи мали комплексний та інтеграційний характер. Цьому сприяло прикладне і творче застосування освітньої технології «Переплетені педагогіки освітніх просторів», метою якої стала спрямованість на розвиток творчого мислення та відкриття у собі нових можливостей. Зазначена технологія ґрунтується на складному взаємозв'язку між цифровими та ІТ-технологіями, педагогікою та навчальним середовищем. Порівняльний аналіз рівнів сформованості музично-творчих здібностей студентів експериментальної і контрольної груп до і після проведення дослідно-експериментальної роботи дозволив встановити позитивну динаміку в експериментальній групі, що свідчить про ефективність розробленої авторської методики і доцільність її впровадження у процес фахової підготовки студентів факультетів мистецтв.

Практична значущість дослідження полягає у можливості використання його результатів у роботі викладачів профільних освітніх компонентів закладів фахової передвищої освіти, у модернізації змісту освітніх програм, створенні методичних рекомендацій з розвитку творчих здібностей студентів. Отримані результати також можуть бути покладені в основу подальших наукових досліджень у галузі теорії і методики музичного навчання, психології творчості, педагогіки мистецтва.

Ключові слова: *музично-творчі здібності, інструментальне виконавство, фахова передвища освіта, творча самореалізація, педагогічні умови, інноваційна методика, виконавська діяльність.*

Abstract Contents

The dissertation explores one of the pressing problems of modern art education – the formation of musical and creative abilities of students of professional pre-higher education in the process of instrumental performance. Changes in society, new challenges of wartime, digital transformation of the educational space, the need to educate a competitive, creative specialist necessitate the renewal of approaches to the professional training of students of art specialties. In this context, instrumental

performance is considered not only as a form of musical activity, but also as an effective means of revealing the creative potential of the individual, the development of his aesthetic thinking, emotional expressiveness and ability for artistic self-realization.

Based on the analysis of philosophical and aesthetic, psychological and pedagogical and methodological sources, the work highlights the essence, structure and functions of musical and creative abilities. The categorical apparatus of the study was clarified, and the definition of the concept of “musical and creative abilities” of applicants for professional pre-higher education was outlined, which integrates natural inclinations, cognitive qualities, creative thinking, performing skills, emotional sensitivity and the ability to musical improvisation. In psychological sources, three main features can be distinguished in the classification of the concept of “ability”: first, abilities are individual psychological characteristics that distinguish one person from another; second, abilities are not general individual moments, but only those that are related to the success of performing any activity; third, the concept of “ability” is not reduced to those knowledge, skills or abilities that already exist in a person. The concept of “musical and creative abilities” has been studied quite deeply by many scientists. According to their theoretical considerations, musical and creative abilities are personal individual psychological characteristics, the structure of which combines general abilities necessary for carrying out any musical activity and special (performing, composing) abilities, which include a sense of harmony, harmony, rhythm, musical thinking with elements of memorization, and the presence of a musical ear.

The theoretical basis of the dissertation is modern scientific approaches to the organization of the educational process - competency-based, ethnocultural, immersive and resilience-based approaches. Among them, we give priority to the competency-based approach, which allows us to rethink the purpose and content of music and pedagogical education at the levels of professional pre-higher and higher education. An essential feature of its deepening for the creation of a model of a teacher of a pedagogical college is the expansion of the essence of the professional competence of a teacher of a general secondary education institution, which, unlike previous standards, is transmitted not only through knowledge, skills and abilities, but also through such

important components as communication (competent interaction with all participants in the educational process) and responsibility and autonomy (the level of independence of teachers in performing their functions).

The ethnocultural approach proposed in our study in the process of musical education involves relying on national cultural traditions, spiritual values of the people, folk art and regional artistic heritage as a source of personality development. This approach contributes to the formation of a deep understanding of cultural identity in students, ensures continuity between traditional and academic music, and also activates an emotional and value-based attitude to art. In the context of the formation of musical and creative abilities, it creates conditions for the development of artistic taste, interpretative sensitivity and creative expressiveness based on ethnocultural images and styles.

One of the promising areas of effective digitalization of professional training of specialists is the introduction of an immersive approach based on immersive educational technologies. The immersive approach in this study is considered as a way of deep immersion of applicants for professional pre-higher education in a real artistic and educational space, in which they become active participants in the creative process. By participating in concert activities, improvisation sessions, creative workshops and interactive forms of learning, students not only acquire theoretical knowledge, but also experience personally meaningful artistic experiences.

The resilience approach is considered today as one of the most promising innovative directions of modern education, which combines the development of emotional stability, adaptability and creative activity of students. In the dissertation, this approach is implemented through the formation of a cultural and educational environment that stimulates students of professional pre-higher education to overcome difficulties, maintain motivation and self-expression in instrumental and performing activities. Integrating methods of a supportive educational environment, adaptive forms of learning and team interaction, this approach ensures the ability of students to effectively respond to stress factors, while remaining active, creative and productive in educational and performing activities. Thus, the resilience approach not only updates

traditional pedagogical practices, but also increases the competitiveness of future specialists, combining emotional well-being with high professional skills.

Within the framework of the study, an organizational and methodological model of the formation of musical and creative abilities was developed, which takes into account the personal needs of students, their creative experience and professional orientation. Particular attention was paid to the combination of traditional academic training with innovative forms of training, in particular the use of digital technologies, methods of authorial improvisation, creative mentoring (mentoring), stage forms of self-expression, concert activities of students of pedagogical colleges.

A set of pedagogical conditions necessary for the effective development of musical and creative abilities in the process of instrumental performance was outlined. The first pedagogical condition involves the design of a resilient cultural and educational space in the process of training future teachers of musical art. The second pedagogical condition is associated with the use of the potential of educational and production practices for the creative identification of future teachers-musicians. The third condition is the convergence of traditional forms of performing training with exponential technologies, which involves the integration of digital instruments, etc.

In the process of experimental work, an organizational and methodological model of the formation of musical and creative abilities of future teachers of musical art in the process of professional training was developed. It is considered as a system formed by a complex of the following components of the pedagogical process in their interconnection and interdependence: goal-motivational, content-methodical and evaluative-resultative. For each of the components, criteria, indicators and levels of formation of the phenomenon under study are determined.

The effectiveness of the implementation of the proposed organizational and methodological model of the formation of musical and creative abilities is determined by the diagnostics and ascertainment of the state of this activity in future teachers of musical art, the implementation of quantitative and qualitative analysis of the levels of formation of the studied concept according to the developed criteria. In accordance with the tasks set, the organization and conduct of the ascertaining experiment was carried

out in three stages: preparatory, direct conduct of the experiment, processing of the results obtained.

To solve the tasks set, aimed at studying the state of formation of the components of musical and creative abilities of future teachers of music, the following methods were used: pedagogical observation of the implementation of creative and performing and psychological and pedagogical training of students in the process of studying professional disciplines (musical and theoretical, musical and performing, theory and methods of music education, methods of teaching professional disciplines); observation of senior students conducting classes in musical art during pedagogical and educational practice; analysis of the performance of self-search creative tasks, which made it possible to identify the level of formation of the musical and creative potential of future teachers of music; observation of the level of musical and pedagogical activity of EG students in the process of various forms of reporting (colloquiums, exams, academic concerts, tests, participation in concert activities, etc.); study of regulatory documents, analysis of curricula in professional disciplines, analysis of creative and performing experience of future specialists, their self-assessment, survey (written and oral), standardized and free interviewing of students, college teachers and teachers of general education institutions, conducting conversations, questionnaires; modeling of artistic and pedagogical situations, expert assessment method, as well as in the process of performing creative tasks, mathematical statistics method, etc.

To measure and assess the levels of formation of musical and creative abilities of future teachers of music, a comprehensive psychological and pedagogical diagnostics was used, the results of which provided an initial idea of the nature and degree of development of musical and creative abilities of future teachers-musicians. According to the methodology of pedagogical research, in order to deploy the first stage of the pedagogical experiment, it is necessary to specify the criteria for studying the levels of formation of musical and creative abilities of future teachers of music in accordance with their component structure. The research and experimental work was carried out in three stages: emotional-developmental, musical-accumulative, and performing-creative. At each stage, different forms and methods of training were introduced. The purpose of

the first stage, emotional-developmental, was to ensure the optimal musical-performance, instrumental in particular, training of students and to improve their adaptability to the standards and requirements of the academic environment of the university, which for first-year students in the conditions of war realities is no less difficult task. At the second stage of the formation of musical-creative abilities of future teachers of musical art, musical-accumulative, the didactic and artistic potential of concert activity was involved. In the process of preparing for concert performances, rehearsals and public performance of musical works, a deep internal understanding of musical material takes place, skills of interpretation, performing initiative, and artistic freedom are formed. At the third, performing-creative, methodological measures were of a comprehensive and integrative nature. This was facilitated by the applied and creative application of the educational technology "Intertwined pedagogies of educational spaces", the purpose of which was to focus on the development of creative thinking and the discovery of new opportunities in oneself. The specified technology is based on the complex relationship between digital and IT technologies, pedagogy and the educational environment. A comparative analysis of the levels of formation of musical and creative abilities of students of the experimental and control groups before and after the research and experimental work allowed us to establish positive dynamics in the experimental group, which indicates the effectiveness of the developed author's methodology and the feasibility of its implementation in the process of professional training of students of the faculties of arts.

The practical significance of the study lies in the possibility of using its results in the work of teachers of specialized educational components of institutions of professional pre-higher education, in modernizing the content of educational programs, and in creating methodological recommendations for the development of students' creative abilities. The results obtained can also be used as a basis for further scientific research in the field of theory and methodology of musical education, psychology of creativity, and art pedagogy.

Keywords: *musical and creative abilities, instrumental performance, professional higher education, creative self-realization, pedagogical conditions, innovative methodology, performing activities.*

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові статті, опубліковані у наукових виданнях, включених на дату опублікування до переліку наукових фахових видань України

1. **П'явка К. М.,** Рокош В. Й., П'явка І.М. Естетичне виховання студентської молоді через призму концертної діяльності. *Академічні студії*. Серія: Педагогіка. Випуск № 2, 2021. С. 84-89. DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.2.13>

2. **П'явка К. М.,** Шкоба В. А., Горобець Т. В. Методика формування музично-творчих здібностей здобувачами фахової передвищої освіти засобами інструментального мистецтва. *Академічні студії*. Серія: Педагогіка. Випуск № 1, 2022. С.84-88. DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.1.12>

3. **П'явка К. М.,** Коцюрба Б. Б., П'явка І. М. Методичні особливості формування імпровізаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі інструментально-виконавської підготовки. *Академічні студії*. Серія: Педагогіка. Випуск №4, 2022, С. 149-154. DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.4.22>

4. **П'явка К. М.** «Музично-творчі здібності» як наукова категорія у філософських та психолого-педагогічних дослідженнях . *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. Випуск № 29. Київ, 2023. С. 15-21. DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series14.2023.29.02>

5. **П'явка К. М.** Інклюзивний підхід у розвитку музично-творчих здібностей студентів музичних спеціальностей. *Академічні студії*. Серія: Педагогіка. Випуск № 2, 2024, С. 137-141. DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2024.2.17>

6. **П'явка К. М.** Формування музично-творчих здібностей здобувачів передвищої фахової освіти у процесі інструментального виконавства. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова*. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. Київ, 2024, С. 54–60. DOI <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series14.2024.32.07>

7. **Piavka Kateryna.** Psychological and pedagogical principles for development of students' musical and creative potential in the pedagogical colleges. *Intellectual Archive*. Toronto: Shiny Word.Corp. (Canada). 2024. Vol. 13. No. 4. (October/December), Page 139–152. DOI : 10.32370/IA_2024_4

Наявність публікацій з наукової або професійної тематики, у яких

додатково висвітлено наукові результати дисертаційного дослідження

1. Коцюрба Б. Б., **П'явка К. М.** Теоретичні аспекти естрадно-джазового напрямку баянно-акордеонного мистецтва. *Мистецька парадигма: сучасний погляд. Збірник матеріалів III Всеукраїнського мистецтвознавчого онлайн-пленеру*, м. Луцьк, 23 квітня 2021. С. 100-103.
2. **П'явка К. М.** Формування музичної пам'яті в процесі фахового навчання студентів-музикантів педагогічних коледжів. *Міжнародна науково-практична конференція «Мистецька освіта в онлайн-просторі: пошуки та перспективи»*. Київ : Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2022, С. 83-86
3. **П'явка К. М.** Особливості та тенденції розвитку музично-ритмічної компетентності студентів-музикантів. *Всеукраїнська науково-практична онлайн-конференція «Мистецтво та освіта в контексті європейського виміру»*, м. Вінниця, 2022, С. 75-79
4. **П'явка К. М.** Музично-творче мислення як один із пріоритетних напрямів розвитку майбутнього студента-музиканта. *Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Модернізація наскрізної виконавської підготовки учнівської молоді в сучасній мистецькій освіті»*, м. Київ, 2023, С. 91-96.
5. Коцюрба Н. Є., Коцюрба Б. Б., **П'явка К. М.** Академічна доброчесність у музичному мистецтві як стандарт професійної поведінки. *Третій рівень освіти в Україні: становлення та тенденції : матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції*, 17 – 19 листопада 2023 р., с. Світязь Шацького району Волинської області. Львів – Торунь: Ліха-Прес, 2023. С. 153-156
6. **П'явка К. М.**, П'явка І. М., Павлюк Н. М. Психолого-педагогічні умови творчого розвитку майбутніх студентів-музикантів. *VIII Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми розвитку українського та зарубіжного мистецтва: культурологічний, мистецтвознавчий, педагогічний аспекти»*, м. Луцьк, червень 2023. С. 402-406
7. **П'явка К.М.**, П'явка І. М., Павлюк Н. М. «Аспекти формування та стратегії розвитку сценічних навичок здобувачів освіти». *IX Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми розвитку українського та зарубіжного мистецтва: культурологічний, мистецтвознавчий, педагогічний аспекти»*, м. Луцьк, травень 2024. С. 272 -274
8. **П'явка К. М.** Основні напрямки розвитку музично-творчих здібностей здобувачів фахової передвищої освіти в процесі інструментального виконавства. *II Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні*

досягнення та перспективи науки та освіти», м. Житомир, жовтень 2024. С. 280-283.

9. П'явка К. М. Особистісно орієнтовані підходи до формування творчого потенціалу майбутніх музикантів. *Всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю «Актуальні проблеми мистецької підготовки майбутнього вчителя»*, м. Вінниця, листопад, 2024, С. 195 – 197.

Методичні рекомендації

1. П'явка К. М. До питання творчих здібностей особистості крізь призму жанрово-стилістичної різноманітності сучасної української баянно-акордеонної музики. *Методичні рекомендації*. М. Луцьк. ФОП Мажула Ю. М., 2024, 60 с. URL: <http://mdl-lpc.site/handle/123456789/917>.

ЗМІСТ

ВСТУП	18
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ МУЗИЧНОГО НАВЧАННЯ	23
1.1. Ретроспективний аналіз поняття «музично-творчі здібності» у науковому дискурсі.....	23
1.2. Особливості розвитку музично-творчих здібностей здобувачів фахової передвищої освіти у процесі інструментального виконавства.....	47
Висновки з першого розділу	69
Список використаних джерел до першого розділу.....	73
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕДЖІВ У ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАННЯ	79
2.1. Наукові підходи та педагогічні принципи формування музично-творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва	79
2.2. Теоретичне обґрунтування організаційно-методичних умов формування творчо-музичних здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва	107
2.3. Організаційно-методична модель формування музично-творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва.....	126
Висновки з другого розділу.....	139
Список використаних джерел до другого розділу.....	142
РОЗДІЛ 3. АПРОБАЦІЯ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО ВИКОНАВСТВА	157
3.1. Діагностика рівнів сформованості музично-творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва: констатувальний етап.....	157
3.2. Реалізація структурно-методичної моделі та динаміка формування музично-творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва.....	186
Висновки з третього розділу.....	213
Список використаних джерел до третього розділу.....	215
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	218
ДОДАТКИ	224

Вступ

Актуальність теми дослідження. Нова парадигма навчання, що постає в теперішній педагогічній науці й практиці, загальне інформаційне середовище створюють сприятливі умови для самореалізації майбутніх педагогів у сфері їх професійної діяльності. Така позиція засновується на ідеї самоцінності особистості, її здатності постійно творчо розвиватися й удосконалюватися. Суспільству сьогодні потрібні яскраві, думаючі та успішні у своїй діяльності вчителі. Необхідно створювати умови для формування креативної особистості майбутнього педагога, реалізації його природних здібностей і можливостей у професійній діяльності.

Означена тенденція простежується й в галузі музично-педагогічної освіти, зокрема здобувачів передвищої освіти, адже професійна робота педагога-музиканта потребує розвинених творчих здібностей, які збагачуються в процесі фахового навчання і можуть проявлятися у різних напрямках. З'явилася необхідність переосмислити сфери розвитку його творчих здібностей та розробити ефективні умови, оптимальні методики і технології, що відповідають сучасним методологічним та методичним засадам. Особливого значення вирішення цієї проблеми набуває у теперішньому житті педагогів-музикантів, під час важких воєнних та соціальних випробувань.

Концептуального значення для нашого дослідження набули наукові праці естетико-філософського спрямування (В. Андрущенко, Дж. Гілфорд, М. Каган, Е. Уоллес, В. Шинкарук, та ін.) дослідження у галузі загальної та музичної психології (І. Білл, А. Горальський, В. Клименко, О. Костюк, В. Моляко, В. Рибалка, В. Роменець, Л. Подоляк); наукові розвідки педагогів-музикантів (Й. Гат, Й. Гофман, Н.Мозгльова, Г. Падалка, Л. Паньків, Т. Стратан-Артишкова, В. Федоришин, О. Щолокова). Узагальнення наукових позицій зазначених науковців стосовно розвитку музично-творчих здібностей, а також наявних в цьому сенсі методичних пошуків педагогів-музикантів дозволило виявити головні тенденції їх розвитку, обґрунтувати теоретичні аспекти формування музично-творчих здібностей студентів педагогічних коледжів з позицій музичної

психології і педагогіки та розкрити цей феномен у процесі музично-інструментального виконавства.

Позитивно оцінюючи здобутки представлених досліджень, необхідно підкреслити, що низка питань щодо формування музично-творчих здібностей здобувачів фахової передвищої освіти в процесі інструментального виконавства залишаються недостатньо дослідженими й опрацьованими.

Актуальність нашого дослідження також посилюється деякими суперечностями, що існують між:

- існуванням різних методичних вказівок педагогів-музикантів та не достатнім висвітленням у цих матеріалах методів і підходів до формування музично-творчих здібностей майбутніх вчителів на початковому етапі навчання;

- існуючим у навчальному репертуарі потужного музично-розвивального потенціалу і недостатнім його застосуванням для розвитку музично-творчих здібностей студентів педагогічних коледжів;

- сучасними вимогами до інструментально-виконавської діяльності та не розробленою методикою, спрямованою на розвиток і удосконалення музично-творчих здібностей студентів у процесі навчання.

Визначені у процесі дослідження суперечності, а також недостатній рівень розробки окресленої проблеми у методичних працях зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: ***«Методика формування музично-творчих здібностей здобувачів фахової передвищої освіти в процесі інструментального виконавства».***

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до плану науково-дослідницької роботи кафедри педагогіки мистецтва та фортепіанного виконавства Інституту мистецтв імені А. Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова з проблеми «Зміст, форми, методи і засоби удосконалення фортепіанної підготовки вчителів мистецької освіти». Тему дисертації затверджено Вченою радою Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (протокол № 7 від 27.01.2022).

Мета дослідження полягає у розробленні, теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці методичних засад формування музично-творчих здібностей здобувачів фахової передвищої освіти в процесі інструментального виконавства.

У відповідності до поставленої мети визначено такі **завдання дослідження**:

1. на засадах ретроспективного аналізу філософської, психолого-педагогічної та методичної літератури проаналізувати і обґрунтувати можливості формування музично-творчих здібностей здобувачів фахової передвищої освіти в умовах інструментального навчання;
2. розкрити сутність, зміст і структуру дефініції «музично-творчі здібності»;
3. визначити педагогічні умови формування музично-творчих здібностей студентів педагогічних коледжів у процесі інструментального навчання;
4. розробити критерії та встановити рівні сформованості музично-творчих здібностей студентів для встановлення їх фахової компетентності;
5. теоретично обґрунтувати організаційно-методичну модель формування музично-слухових уявлень студентів у процесі інструментального навчання та експериментально перевірити її ефективність у навчальному процесі педагогічного коледжу.

Об'єкт дослідження – процес музичного навчання здобувачів фахової передвищої освіти в процесі інструментального виконавства.

Предмет дослідження – методичні засади формування музично-творчих здібностей здобувачів фахової передвищої освіти у процесі інструментального виконавства.

Методи дослідження. Для досягнення мети дослідження і розв'язання поставлених у ньому завдань використано комплекс різнопланових методів наукового дослідження:

- *теоретичні*: аналіз естетико-філософської, психологічної та педагогічної літератури, основних державних документів про освіту, узагальнення, систематизація, порівняння та зіставлення різних поглядів науковців в галузі музичної педагогіки з метою обґрунтування науково-

теоретичних засад формування музично-творчих здібностей здобувачів у системі музично-педагогічної освіти України, визначення сутності ключових понять дослідження, визначення педагогічних умов фахової підготовки студентів на засадах формування музично-творчих здібностей; моделювання з метою побудови системи відповідного навчання;

- *емпіричні*: спостереження, опитування, тестування, аналіз результатів музично-інструментального навчання; вивчення позитивного педагогічного досвіду викладачів у класі баяну-акордеону, педагогічний експеримент для перевірки ефективності розробленої методики формування музично-творчих здібностей студентів педагогічних коледжів у системі музично-педагогічної освіти України;

- *статистичні*: кількісний та якісний аналіз результатів експериментальної роботи, графічне відображення отриманих даних, застосування методів математичної статистики з метою узагальнення результатів дослідження та перевірки їх достовірності.

Експериментальною базою дослідження стали українські педагогічні коледжі: Фаховий коледж «Універсум» Київського столичного університету імені Бориса Грінченка (довідка № 270 від 30 вересня 2024 р.), ВСП «Гуманітарно-педагогічний фаховий коледж МДУ (довідка № 155 від 25 вересня 2024 р.), КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради (довідка № 342/1 від 24 вересня 2024 р.).

Наукова новизна результатів дослідження полягає у тому, що:

- вперше теоретично обґрунтована та апробована організаційно-методична модель інструментального виконавства здобувачів фахової передвищої освіти в умовах інструментального навчання; визначені педагогічні умови для ефективного інструментального навчання студентів педагогічних коледжів (Фаховий коледж «Універсум» Київського столичного університету імені Бориса Грінченка КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради, ВСП «Гуманітарно-педагогічний фаховий коледж МДУ), розроблено критерії (позиційний, мобілізаційний, технологічний критерії), виокремлені рівні

(високий, середній, низький) сформованості музично-творчих здібностей у студентів педагогічних коледжів у процесі інструментально-виконавської діяльності;

- уточнені поняття «здібності», творчі здібності», «музично-творчі здібності» (особисті утворення, які спонукають до постійного творчого пошуку і оволодіння відповідними вміннями у різних видах музичної діяльності. Структуру музично-творчих здібностей студентів педагогічних коледжів утворено ціле-мотиваційним, змістовно-методичним та оцінювально-результативним компонентами.

- подальшого розвитку набули форми і методи формування музично-творчих здібностей студентів педагогічних коледжів на різних етапах інструментального виконавства.

Практичне значення дослідження полягає у розробленні та експериментальній перевірці методики формування музично-творчих здібностей студентів педагогічних коледжів в процесі інструментального виконавства, а також можливістю використання матеріалів дослідження та його висновків для оновлення змісту та методики викладання музично-інструментальних дисциплін у освітніх закладах фахової передвищої освіти. Матеріали дисертації можуть використовуватися для написання навчально-методичних посібників, методичних порад із питань навчання гри на різних музичних інструментах в педагогічних закладах різного акредитаційного рівня.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, списку використаних джерел до кожного розділу, загальних висновків, 10 додатків на 20 сторінках. Загальний обсяг роботи – 243 сторінки, основний текст складає 192 сторінки. Робота містить 18 талиць, 19 рисунків, що охоплюють 23 сторінки.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ МУЗИЧНОГО НАВЧАННЯ

1.1. Ретроспективний аналіз поняття «музично-творчі здібності» у науковому дискурсі

Одним із стратегічних напрямків вищої музично-педагогічної освіти є створення умов для формування творчої особистості майбутнього педагога, реалізації його природних обдарувань і можливостей в освітньо-виховному процесі. Така здатність вважається інтегративною якістю особистості педагога в царині музичного мистецтва і необхідною умовою успішного здійснення його професійної діяльності. Тому важливого значення набуває наукове обґрунтування проблеми творчих здібностей майбутніх вчителів музичного мистецтва та відповідних педагогічних умов для їх реалізації.

Для з'ясування сутності ключового концепту дисертації «музично-творчі здібності» проаналізуємо погляди науковців на цей феномен у різних наукових областях, його прояві в вмистецькій освіті і, зокрема, у підготовці викладача музичного мистецтва. Насамперед, можна звернутися до тлумачення дефініції «здібності» та пов'язаних з нею похідних понять у психолого-педагогічних та естетико-філософських джерелах. При цьому зазначимо, що психологи тлумачать поняття «здібності» як індивідуально стійкі властивості особи, що визначають її успіхи у різних видах діяльності будь-якого виду. Вони не зводяться лише до накопичення знань, умінь і навичок, а проявляються у швидкості, глибині, міцності та тривалості оволодіння засобами і прийомами діяльності.

Психологічну природу виникнення здібностей та проблему їх формування розглядали Л. Виготський, Б. Теплов, Г. Костюк, М. Лейтес, В. Моляко, В. Роменець. Вони характеризували здібності як складну і багатогранну проблему. Отож, видатний український психолог Г. Костюк уважав здібностями такі суттєві психологічні риси людської особистості, котрі виявляються в цілеспрямованій діяльності та скеровують її на успіх. Вивчаючи цей феномен у різних ракурсах, він дійшов висновку, що здібності - це не одна психологічна

риса особистості, а цілий комплекс властивостей, що проявляється в активній діяльності людини [39, с.15].

У сучасних психологічних дослідженнях вчені визначають це поняття як властивість функціональних систем, які мають індивідуальну міру вираження та реалізуються окремими психічними функціями. Таке вираження здібностей проявляється в успішності та якісній своєрідності засвоєння знань або діяльності.

Наприклад, вважається, що здібності виявляються у процесі діяльності особистості за умов швидкого і легкого отримання знань, вмінь та навичок. Вони тісно пов'язані із загальною спрямованістю особистості та мірою її схильності до будь-якої діяльності. За однаковою діяльністю можуть функціонувати різні різновиди здібностей. Водночас одна здатність може бути умовою успішності інших видів діяльності, що забезпечує широку компенсацію здібностей. Головними критеріями їх наявності стає швидкість засвоєння нової діяльності, вміння переносити вироблені уміння в іншу діяльність, легко переключатися з однієї діяльності на іншу. Такий підхід характеризує здібності як складне й разом з тим цілісне утворення, яке у процесі діяльності набуває індивідуальних властивостей.

У психологічній літературі поняття «здібності» класифікують по-різному.

Насамперед, здібності розглядаються як індивідуальні психологічні риси, що відрізняють одну особу від іншої. Крім того, до здібностей не відносять усі індивідуальні якості, а лише ті, що мають безпосередній вплив на ефективність виконання певної діяльності. Водночас, здібності не ототожнюються з уже набутими знаннями, уміннями чи навичками. Зазвичай здібності поділяють на загальні та спеціальні – тобто ті, що стосуються конкретних сфер діяльності. Також у наукових працях відзначають два типи прояву здібностей: репродуктивний і продуктивний (або творчий). Репродуктивний тип передбачає легке засвоєння знань та швидке опанування нових видів діяльності без значних труднощів. Однак, навіть при досягненні високих результатів людина діє за зразками і не вносить нічого нового. На відміну від цього, продуктивний рівень виявляється у постійному створенні чогось нового під час діяльності. Таким

чином, здібності можна визначити як внутрішній потенціал особистості, що реалізується у процесі діяльності. Вони є особистісними характеристиками, які забезпечують успішне виконання певних видів діяльності. Здібності проявляються не лише через знання, уміння та навички, а й через швидкість, глибину, стійкість і тривалість оволодіння методами та прийомами роботи.

У сфері музичного мистецтва здібності мають свої особливості. Багато дослідників ґрунтовно аналізували поняття «музичні здібності». На основі їхніх наукових позицій ці здібності визначаються як індивідуально-психологічні якості, до складу яких входять як загальні, необхідні для будь-якої музичної діяльності, так і спеціальні здібності — виконавські чи композиторські. До загальних музичних здібностей належать: здатність до мислення з опорою на пам'ять, запам'ятовування та відтворення музичних творів, емоційна чутливість до музики, наявність різних типів музичного слуху (мелодійного, гармонійного), слухові уявлення (уміння внутрішньо уявляти висотні й ритмічні співвідношення звуків та оперувати ними в уяві), точне інтонування, психомоторні навички, а також образне музичне мислення [32, с. 86, 88].

У сучасній методичній літературі педагоги до спеціальних музичних здібностей відносять ранні прояви музичного слуху, наявність потреби в музичних переживаннях, музичну активність (прагнення слухати, співати та відчувати музику), природну виразність виконання. Також багато музикантів розрізняють музичні здібності у двох напрямках: а) розуміти і глибоко переживати музику; б) виразно виконувати музику, «спілкуватися» музикою, тобто вільно виражати себе під час музикування. На їх погляд, музикальність у сприйнятті й переживанні музики стає передумовою для розвитку професійного музичного світогляду, який базується на виконавському обдаруванні та високій майстерності, є правильне формування музичного мислення митця.

Для подальшого вивчення проблеми нашого дослідження варто також ознайомитись з науково-педагогічним досвідом, накопиченим попередніми поколіннями. При цьому зазначимо, що мислителі й науковці минулих часів зосереджували свою увагу на питаннях творчості.

Якщо зануритися у сиву давнину, то можна побачити, що на кожному щаблі еволюційного поступу людства, люди відчували потяг до творення та були зачаровані геніальними витворами митців у різноманітних царинах діяльності. Проблема творчості постійно привертала увагу мислителів з давніх часів, а деякі їх погляди не втратили своєї значимості до сьогоднішнього дня. Їхньому висвітленню присвячено безліч досліджень у царині філософії, психології та педагогіки, а також мистецтвознавства. Удосконалюючи й розширюючи власні знання, науковці прагнули розтлумачити цей неповторний феномен.

Феномен творчості вперше привернув увагу ще у працях мислителів античності, зокрема Платона та Аристотеля. Так, Платон розрізняв два типи творчої діяльності: божественну та людську. Під божественною він розумів процес споглядання божественного начала, результатом чого є створення світу. Людська ж творчість, на його думку, є прагненням до раціонального розуміння сутності буття та логосу. Платон ототожнював творчість із процесом пізнання, вбачаючи в ньому пригадування знань, якими душа володіла до втілення в тіло. Він описував творчість як «божественне натхнення», що походить від вищої сили й дарується лише обраним.

Його учень, Аристотель, трактував творчість через призму мистецтва, вважаючи її формою наслідування (*mimesis*). На його переконання, об'єктами творчості є реальні речі та явища, які входять у сферу людської діяльності. Проте він підкреслював, що наслідування не є прямим копіюванням, адже митець має свободу у виборі тем, засобів і способів відтворення. У творах мистецтва, за Аристотелем, завжди присутні елементи фантазії й вигадки. Завдання митця — не просто зображувати дійсність, а створювати те, що могло б мати місце, виходячи з імовірності або необхідності.

На відміну від поглядів античності, філософи середньовіччя розглядали творчість переважно крізь призму релігії. Вона сприймалася як прояв волі Бога, який вільно створює світ. Відомі середньовічні мислителі, зокрема Фома Аквінський і Микола Кузанський, трактували творчість як вияв діяльності Бога-Творця. Вони стверджували, що лише Бог має змогу діяти через людину, а сама

людина здатна творити лише у межах, дозволених вищою волею. У їх розумінні творчість людини є засобом духовного вдосконалення і служить зміцненню віри. Кожна творча особистість, на їхню думку, наділена божественною іскрою та виконує свою місію за Божим промислом.

Поступово у період Відродження почалося ослаблення впливу релігійних догм, натомість зростала увага до людини як активного творця власної сутності та суб'єкта історичного процесу. Саме в цей час формується нове бачення творчості, в центрі якого постає культ генія — виняткової особистості, наділеної творчим натхненням. Глибоку ідею цього підходу висловив італійський гуманіст Джованні Піко делла Мірандола. Відомою стала його фраза, звернена до Людини: «Я поставив тебе в центр світу, щоб тобі було зручно споглядати все, що існує. Я не створив тебе ні небесною, ні земною істотою — ти сам можеш обрати, ким хочеш бути» [56, с. 101].

У цей період посилюється інтерес філософів та митців не лише до самого процесу творчості, але й до внутрішнього світу творця. Ідеалом епохи стає образ *homo universale* — гармонійно розвиненої людини, здатної не тільки до самотворення, але й до створення духовної краси, що збагачує світ.

Однак з розвитком суспільства цей піднесений, майже міфологізований образ втрачає свою актуальність. Людина вступає в нову епоху, в якій вона, з одного боку, продовжує діалог із природою, а з іншого — прагне розширити межі знань. У цей час Декарт формулює знамените положення: «Я мислю, отже існую», а Френсіс Бекон акцентує: «Знання — сила». Під впливом цих ідей виникають нові філософські концепції, зокрема в німецькій філософії та поезії (Г. Гегель, І. Гердер, Й. В. Гете, І. Кант, Г. Лессінг, Ф. Шиллер, А. Шопенгауер), які розкривають нові виміри творчого потенціалу особистості.

У їхніх працях чітко вимальовуються дві основні тенденції у розумінні творчості. Перша — повернення до класичного, античного погляду, за яким творчість є другорядною стосовно пізнання й споглядання природи. Друга — утвердження творчості як найвищої форми самореалізації, що починає набувати майже сакрального значення. Філософські міркування і погляди цих діячів

культури на довгі роки стали приводом для численних дискусій і створення власних концепцій у різних галузях знання.

У цей історичний період важливим внеском у розвиток української філософської думки стали ідеї видатного мислителя, педагога й музиканта Григорія Сковороди. Подорожуючи теренами України, він у своїх філософських міркуваннях розвинув концепцію “сродної праці”, що передбачає природну схильність людини до певного виду діяльності — фізичної чи духовної. На думку Сковороди, справжнє щастя доступне лише тій особистості, яка змогла усвідомити та реалізувати власну творчу природу. Він розглядав щастя як фундамент морального та гармонійного життя. Особливу увагу філософ приділяв унікальності кожної людини, наголошуючи на необхідності самопізнання та вибору індивідуального шляху до самовдосконалення.

Ідеї Сковороди знайшли подальший розвиток у філософських поглядах Памфіла Юркевича, представника так званої “філософії серця”. Центральним елементом його вчення стало переконання, що людина пізнає світ насамперед через емоційне переживання. Він вважав серце носієм не лише глибоких почуттів, а й джерелом творчого натхнення. При цьому Юркевич стверджував, що хоча діяльність реалізується через розум, саме серце визначає її індивідуальність і неповторність.

У другій половині XIX — на початку XX століття інтерес до проблеми творчості активізувався у наукових колах різних країн. Психологічні аспекти творчості були предметом досліджень таких науковців, як Т. Адорно, Л. Виготський, І. Йоффе, К. Леві-Строс, А. Маслоу, Т. Манро, А. Моль, Т. Рібо, К. Роджерс, Г. Спенсер, В. Франкл та інших. Їхні праці заклали теоретичну основу для сучасного розуміння творчості як складного й багатовимірного феномена. Внаслідок цього в західній психології сформувались різні підходи до аналізу творчого процесу, серед яких виокремлюють біхевіористичний, психоаналітичний, гештальт-психологічний і гуманістичний напрямки.

Особливе значення в контексті даного дослідження має гуманістичний підхід, зокрема концепції А. Маслоу та К. Роджерса. Представники цього напрямку розглядали творчість як природний вияв потреби людини в самореалізації та розкритті внутрішнього потенціалу. А. Маслоу наголошував, що здатність до творчості є вродженою для кожної особистості, незалежно від її соціального статусу чи професії. Проте, за його словами, у процесі соціалізації, зокрема під впливом традиційної освіти, ця здатність часто пригнічується. Серед чинників, які сприяють самореалізації, дослідник виділяв такі якості, як упевненість у собі, свобода дій, спонтанність, сміливість та усвідомлення власної унікальності.

У своїй концепції Маслоу розрізняв два типи творчості: первинну та вторинну. Первинна, або спонтанна, виникає з несвідомого й характеризується відкритістю до уяви, гри, мрій та неформальних реакцій. Вторинна ж властива більш раціональним особистостям, схильним до структурованого й практичного мислення. Попри це, Маслоу вважав, що повноцінна творча особистість має змогу інтегрувати обидва типи творчості.

На відміну від Маслоу, Карл Роджерс акцентував увагу на ролі соціального середовища у формуванні творчої активності. Він вважав, що внутрішня тенденція до самореалізації проявляється тоді, коли особистість отримує підтримку й прийняття з боку оточення. На його думку, творчість — це універсальний спосіб існування, який охоплює як художню діяльність, так і щоденне сприйняття життя. Роджерс стверджував, що не існує чітких меж між видами творчості, оскільки кожна з них — чи то написання художнього твору, створення наукової теорії або ж навіть розробка технічного інструменту — є формою особистісного самовираження.

На цьому етапі розвитку теорії творчості вагомий внесок зробив дослідник П. Енгельмайер, який у своїй відомій праці «Теорія творчості» систематизував напрацювання психологів у цій сфері. Особливо цінним для нашого дослідження є те, що автор розглядав творчість не лише у межах наукової діяльності, а й у контексті мистецтва. Саме він запропонував термін «еврологія» для позначення наукової дисципліни, що займається вивченням процесів відкриття. Цей неологізм

утворено на основі грецьких слів «εὑρηκα» (знайшов) і «λόγος» (слово, вчення), що вказує на спрямованість науки на дослідження процесу знаходження нового. Згодом термін «еврологія» почали використовувати також для означення методів формування та розвитку творчого мислення.

У межах своєї концепції П. Енгельмайер визначив ключові риси творчого процесу:

- 1) Штучність — будь-яка творча діяльність спрямована на створення продуктів культури.
- 2) Доцільність — творчість виконує певну функцію, має цільову спрямованість (задоволення потреб у корисності, красі, істині, добрі тощо).
- 3) Раптовість — ідеї часто з'являються спонтанно, несподівано.
- 4) Цілісність — результат творчості завжди об'єднаний єдиною ідеєю, яка забезпечує гармонію всіх елементів.

Отже, еврологія як наукова дисципліна досліджує механізми й етапи здійснення відкриттів та сприяє пошуку найбільш ефективних способів вирішення творчих завдань. Залежно від сфери реалізації творчого потенціалу, П. Енгельмайер виокремлював такі види творчості: художню, наукову, технічну й педагогічну. У сучасних наукових джерелах сутність творчих здібностей особистості засновується, як правило, на виявленні феномену «творчість».

У філософській думці існує широкий спектр підходів до осмислення феномена творчості, зокрема щодо її сутності, структури процесу та розвитку творчих здібностей особистості. Значна частина філософів акцентує на тому, що поняття «творчість» нерозривно пов'язане з поняттям «діяльність». Загалом формування здібностей відбувається у тісному зв'язку з розвитком інших особистісних якостей і залежить від взаємодії індивіда з соціальним середовищем. При цьому важливим чинником є відповідність соціальних умов потенційним можливостям особистості.

Аналізуючи тлумачення терміна «творчість», які подаються в енциклопедіях і словниках, можна дійти висновку, що творчість розглядається як діяльність, спрямована на перетворення дійсності, в результаті якої з'являється

новий досвід або цінності — як духовного, так і матеріального характеру. Наприклад, у «Філософському енциклопедичному словнику» творчість трактується як «діяльність, що створює щось якісно нове, те, що раніше не існувало» [63, с. 164–166]. Разом з тим, «Педагогічний словник» подає творчість як «продуктивну діяльність людини, здатну породжувати принципово нові духовні та матеріальні цінності, що мають суспільне значення». Крім того, у зазначених джерелах підкреслюється, що творчість — це не лише процес створення нового, а й активний пошук ідей, варіантів рішень, форм самореалізації. Вона постає як найвища форма активності та самостійної діяльності особистості, що вимагає внутрішньої ініціативи, інтелектуальної гнучкості та здатності до самовираження. Найбільш плідно і всебічно проблема творчості й творчих здібностей розроблялася на протязі XX століття у працях Л. Виготського, Дж. Гілфорда, В. Моляко, О. Потебні, Д. Овсянико-Куліковського, В. Роменця, Г. Уоллеса. Вони вважали, що творчі здібності поєднують багато людських якостей особистості і пов'язували здібності до творчості тісно пов'язані з особливостями мислення. Наприклад, відомий американський психолог Дж. Гілфорд, який досліджував інтелектуальні здібності людини, виявив, що творчі люди демонструють дивергентне мислення. Цей спосіб мислення є основою творчості та вирізняється такими характеристиками: швидкістю, гнучкістю, оригінальністю та завершеністю.

Ці вчені довели, що творчі здібності людини розвиваються за наявності добре розвиненого мислення, базових знань у певній сфері, практичного досвіду і зацікавленості у справі. Як і усі інші, творчі здібності розвиваються лише в конкретних видах діяльності. Ефективний розквіт творчого потенціалу досяжний через системний підхід, який заохочує креативне мислення в індивідуума.

У результаті наукових досліджень було з'ясовано, що творчий процес проходить три ключові етапи: підготовчий (що включає формулювання проблеми, заглиблення у питання, генерування ідей), пошуковий (спрямований на знаходження оптимального способу розв'язання поставленої задачі) та

виконавчий (який полягає у практичній реалізації знайденого рішення у вигляді конкретного результату). Натомість у англійського вченого Г. Уоллеса творчий процес представлений чотирма стадіями: підготовка, дозрівання, осяяння, перевірка. Центральним, специфічним творчим моментом він вважав осяяння – інтуїтивне сприйняття пошукового процесу.

У своїх дослідженнях науковці підкреслювали, що здатність до кожної фази може бути виражена у людини по-різному, тому всі люди поділяються на три категорії: „розробників” стратегії розв’язання готових ідей, виконавців та звичайно, генераторів ідей. Наочно розвиток творчого процесу представимо на **рис. 1.1.**

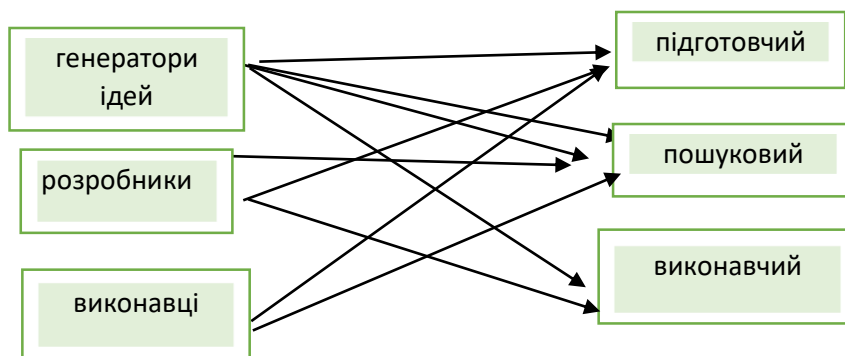


Рис.1.1. Стадії (фази) розвитку творчого процесу

Отже, на рисунку видно, що незважаючи на різні категорії людей з творчими задатками, усі вони у своїй творчості проходять три стадії.

Ідеї Л. Виготського щодо наявності творчого начала в будь-якому виді людської діяльності не втрачають своєї актуальності й сьогодні. Науковець наполягав на тому, що творчий потенціал притаманний кожній людині. У своїх працях він зазначав: «Безперечно, найвищі форми творчості й досі залишаються досяжними лише для видатних геніїв, однак у повсякденному житті, яке нас оточує, творчість виступає необхідною умовою існування. Усе, що виходить за межі звичного й містить хоча б найменший елемент новизни, має своїм джерелом творчий процес» [12, с. 86].

Науковці, чий погляд був розглянутий вище, також наголошували на важливості індивідуально-психологічних особливостей людини як основи для виникнення творчості. Вони підкреслювали, що для творчих особистостей характерні такі риси, як незалежність у судженнях, впевненість у власних силах, здатність бачити цінність у складнощах, схильність до естетичних оцінок і готовність ризикувати. Ці висновки стали підґрунтям для подальшого дослідження творчості як явища, пов'язаного з функціонуванням свідомості та мислення — складових, що інтегрують зовнішні й внутрішні чинники у структурі особистості.

Серед сучасних українських науковців, що зробили вагомий внесок у розробку проблематики творчості, варто відзначити В. Роменця, автора оригінальної концепції, викладеної у навчальному посібнику «Психологія творчості». У своїх міркуваннях він розглядає творчість крізь призму вчинку, виступаючи проти надмірної інтелектуалізації цього феномена та його ототожнення з мисленням. Як ключовий психологічний механізм творчості вчений виокремлює трансдукцію — перехід від суб'єктивно-психічного задуму до його об'єктивної реалізації в матеріальній формі. Цей процес, за Роменцем, і є творчим вчинком. Окрім того, дослідник запропонував модель еволюції творчих можливостей людини — від раннього віку до зрілості, наголошуючи на тому, що саме творчість є ключовим фактором становлення особистості й виявом її унікальності. В. Роменець підкреслює, що фундаментом творчої діяльності є деструкція, тобто руйнування наявного задля пізнання меж і властивостей предметного світу. В основі творчості, за його переконанням, лежить механізм порівняння — наближення далеких явищ і відокремлення близьких. У своїй праці вчений окреслив основні риси творчості:

- виражена здатність особистості до самоорганізації;
- комунікативний характер творчого акту, що передбачає звернення до інших людей через створений твір;
- аксіологічний (ціннісний) компонент, без якого творчість втрачає сенс;

- прагнення до свободи, що спонукає людину до творчої діяльності [63, с. 86].

Інший український дослідник, В. Моляко, запропонував інший підхід до вивчення творчої особистості. Під творчістю він розумів процес, у якому людина суб'єктивно переживає створення нового. У своєму визначенні вчений акцентує увагу на тому, що творчість — це процес відкриття або створення чогось раніше невідомого конкретному суб'єкту. Творчий потенціал він визначає як інтегративну характеристику особистості, яка свідчить про рівень готовності до самовираження й саморозвитку через творчість. При цьому Моляко зазначає, що потенціал зазвичай не є усвідомленим самим індивідом і проявляється лише в конкретних результатах діяльності — написаній книжці, створеній картині, розробленому винаході тощо. У праці «Психологічна готовність до творчої праці» дослідник виділяє структуру творчого потенціалу, до якої входять:

- природні задатки та індивідуальні нахили;
- інтереси та їх стабільність;
- допитливість і прагнення до новизни;
- швидкість засвоєння інформації;
- рівень загального інтелекту;
- наполегливість, цілеспрямованість, працьовитість;
- здатність швидко та якісно опановувати навички й уміння;
- уміння реалізовувати особисті стратегії при вирішенні складних і нестандартних завдань.

Згідно з висновками вченого, в умовах сучасної освіти особливо важливим є розвиток творчості не лише в художній, науковій чи технічній сферах, а й у повсякденній та професійній діяльності. Це передбачає формування практичних умінь, стратегій і тактик як інструментів ефективної діяльності. Відтак, на його думку, доцільним є систематичне впровадження творчих тренінгів і психологічних технологій у щоденне життя та професійну підготовку фахівців [48, с. 117–118].

Психологічні напрацювання В. Роменця та В. Моляко сприяли впорядкуванню сучасних наукових підходів до розуміння феномену творчості. Завдяки їхнім дослідженням було узагальнено теоретичні положення, концепції та емпіричні дані, що стосуються психології творчості. Учені визначили основні типи та рівні творчої активності, описали етапи розвитку творчого процесу, а також вказали на психологічні механізми, які лежать в його основі. Крім того, вони запропонували шляхи та методи оцінювання творчого потенціалу особистості.

Окрему увагу дослідники приділили умовам, необхідним для ефективного розвитку творчості. До таких умов вони відносять: відмову від шаблонного мислення, спонтанність і емоційну виразність, що передбачає здатність до дії під впливом раптового внутрішнього імпульсу, без попереднього планування, а також відкритість до нового й невідомого.

На наш погляд, концепції В. Роменця і В. Моляко є взаємно доповнюючими і дозволяють по-новому представити творчий процес, під час якого формуються особистісні творчі здібності. Вважаємо за доцільне наочно представити порівняльну характеристику творчого процесу, представлену у їх дослідженнях. (Таблиця 1.1)

Таблиця 1.1

Характеристики творчого процесу

В. Роменець	В. Моляко
виражена здатність особистості до самоорганізації;	природні задатки та індивідуальні нахили
комунікативний характер творчого акту, що передбачає звернення до інших людей через створений твір;	інтереси та їх стабільність
	допитливість, прагнення до новизни
аксіологічний (ціннісний) компонент, без якого творчість втрачає сенс;	швидкість засвоєння інформації
прагнення до свободи, що спонукає людину до творчої	рівень загального інтелекту

діяльності	
	наполегливість, цілеспрямованість, працьовитість
	швидке та якісне оволодіння вміннями, навичками, майстерністю здатність швидко та якісно опановувати навички та вміння,
	Уміння реалізовувати особисті стратегії при вирішенні складних та нестандартних завдань

Отож, наукові розвідки В. Роменця та В. Моляко сприяли узагальненню сучасних підходів до розуміння творчості, її психологічної природи, а також дозволили систематизувати теоретичні положення, концепції й практичні результати у сфері психології творчої діяльності. У їхніх працях були окреслені ключові види та рівні творчої активності, визначені основні етапи та механізми реалізації творчого процесу, а також розроблені підходи до діагностики творчого потенціалу особистості.

Дослідники також акцентували увагу на умовах, що сприяють розвитку творчих здібностей. Серед них: відмова від шаблонного мислення, здатність до спонтанного самовираження, готовність діяти під впливом раптового внутрішнього імпульсу без попереднього планування, а також відкритість до нового й незвіданого.

Узагальнюючи думки зазначених науковців, можна стверджувати, що творчість є видом діяльності, спрямованим на створення принципово нових матеріальних або духовних цінностей. У процесі творчості особистість відображає власну індивідуальність, що додає результатам такої діяльності особливої значущості, відмінної від типового продукту виробничої сфери. Творчість передбачає аналіз проблемної ситуації, постановку мети, формулювання ідеї рішення, її адаптацію, перевірку та оцінювання результату з урахуванням труднощів, які виникають у разі відсутності задовільного вирішення. Визначальним критерієм, що вирізняє творчість серед інших форм діяльності, є унікальність її результату.

Для даного дослідження також суттєвим є розмежування понять «розвиток» і «формування» особистості. Зокрема, К. Платонов трактує розвиток як процес, що охоплює як визрівання особистості, так і її формування. Останнє, зі свого боку, поділяється на три типи: стихійне, цілеспрямоване та самоформування. С. Сисоєва, разом із тим, наголошує, що розвиток особистості пов'язаний зі змінами її внутрішніх задатків, зумовленими внутрішніми суперечностями. Формування ж, за її твердженням, є процесом становлення особистості під впливом зовнішніх чинників, насамперед соціального середовища, що спричиняє появу нових суперечностей — рушіїв розвитку [68, с. 134].

Цікаві наукові здобутки в галузі психології призвели до того, що цю проблему почали вивчати науковці у педагогічній площині. В даному плані відзначимо праці вчених Дж. Долларда, І. Зязюна, Л. Сохань, С. Сисоєвої, В. Сухомлинського. У низці наукових праць цих учених підкреслюється, що творчість є способом виявлення й реалізації індивідуальності людини. Вона завжди пов'язана з активною діяльністю, результатом якої стає щось нове, оригінальне й неповторне. Цей процес розгортається у взаємодії внутрішнього світу особистості з навколишньою реальністю, внаслідок чого змінюється не лише об'єктивне середовище, а й сама особистість. Символічне визначення творчості дав В. Сухомлинський, зазначаючи, що це «діяльність, у яку людина ніби вкладає частину своєї душі; і чим більше вона вкладає, тим більшою сама стає».

С. Сисоєва, розвиваючи ці ідеї, виокремлює низку ключових умінь, що характеризують творчу діяльність педагога. До них вона відносить: здатність до проблемного бачення (усвідомлення й формулювання проблеми), генерування гіпотез та оригінальних ідей, дослідницьку активність, уміння аналізувати, узагальнювати й синтезувати інформацію, розвинену уяву, здатність виявляти суперечності, долати стереотипне мислення, а також ефективно взаємодіяти з іншими людьми [68, с. 137]. Суттєвим положенням психолого-педагогічних досліджень останніх десятиліть є твердження про зв'язок творчості з естетичним чуттям як виявом природної потреби людини у красі. У такому контексті творчість виконує низку важливих функцій:

- емоційно-почуттєву (збагачення емоційної сфери);
- пізнавальну (самопізнання й пізнання світу через емоційне залучення);
- комунікативну (як засіб взаєморозуміння й обміну ідеями);
- естетичну (освоєння системи культурних цінностей);
- гедоністичну (отримання задоволення від мистецтва);
- виховну (формування світогляду через ціннісні орієнтири);
- суспільно-перетворювальну (мистецтво як активна форма впливу);
- евристичну (стимулювання до пошуку нового);
- сугестивну (вплив на підсвідомість).

Узагальнюючи вищезазначене, можна зробити висновок, що у психолого-педагогічному дискурсі творчість розглядається як діяльність, результатом якої є створення індивідуально-нового продукту. Водночас елементи творчості можуть проявлятися не лише у завершеному результаті, а й у різноманітних ситуаціях і фазах самої діяльності. Особливо виразно це проявляється у сфері мистецтва, зокрема в музиці. У музичній діяльності творчість завжди має індивідуальний характер, що обумовлено специфікою мистецтва як засобу відображення не стільки об'єктивної реальності, скільки її суб'єктивного осмислення митцем. У цьому контексті музикознавці часто порівнюють творчий підхід композитора й виконавця. Вони зазначають, що принципова відмінність між цими двома типами творчої діяльності полягає в етапі формування задуму. Композитор здійснює внутрішню роботу з перетворення позамузичних ідей у музичні образи, надаючи їм завершеної форми. Після створення твору композитор може вже не повертатися до нього.

На відміну від цього, виконавець неодноразово звертається до музичного твору в процесі його опрацювання, прагнучи найповніше реалізувати задум композитора. Він може змінювати власну інтерпретацію, удосконалювати її, створювати нові образи у процесі глибокого занурення в музику. Відомий піаніст і педагог С. Павлишин з цього приводу зазначав: «Видатний артист-виконавець постає перед слухачем як значна і багатогранна індивідуальність

з темпераментною волею, багатим внутрішнім світом і тією особливою майстерністю розкриття музичної форми, яку можна назвати даром художнього передбачення» [53, с. 104].

Огляд провідних положень науковців стосовно поняття «творчість» дозволяє перейти до наступного поняття – «творчі здібності». Цікавими для нашого дослідження є наукові розвідки вчених, які вивчали дану проблему. Насамперед відзначимо праці вчених Дж. Гільфорда і Е. Торренса, які розглядали творчу особистість не тільки у вузькому, а й у широкому значенні. Така можливість з'явилася тому, що серед різних здатностей особистості вони виділили особливу здатність – *Креативність*, тобто, здатність генерувати нестандартні ідеї, відходити у мисленні від звичних шаблонів, оперативно реагувати на проблемні обставини. На їхню думку, як риса особистості, креативність виражається у внесенні творчого компонента в будь-яку сферу активності людини.

Так, вивчаючи даний феномен, Дж. Гільфорд запропонував не обмежуватись вивченням виняткових геніальних осіб, а й долучити до експерименту пересічних особистостей. Інструментом свого дослідження вчений вибрав тести для вимірювання креативності. Зокрема оригінальним за своїм змістом виявився тест "незвичайне використання предметів". Реципієнту пропонувалося вигадати якомога більше варіантів застосування звичайних предметів.

У результаті своїх досліджень Дж. Гільфорд виокремив шість ключових характеристик креативності: уміння виявляти та формулювати проблеми; здатність генерувати велику кількість ідей; здатність до різноманіття ідей; уміння нестандартно реагувати на різні стимули; здатність удосконалювати об'єкти шляхом деталізації; уміння розв'язувати проблеми за допомогою аналітико-синтетичної діяльності. Також він запропонував концепцію конвергентного й дивергентного мислення. Згідно з його поглядами, конвергентне мислення є орієнтованим на знаходження єдиного правильного рішення за допомогою логіки та аналізу, воно часто вимірюється за допомогою тестів інтелекту. Натомість

дивергентне мислення передбачає розгалужене мислення, яке дає змогу пропонувати кілька альтернативних рішень проблеми [1, с. 69–72]. Подальший розвиток ідей про креативність здійснив Е. Торренс. Він трактував креативність як здатність гостро відчувати нестачу або дисбаланс у знаннях. У своїй моделі він виділив такі показники творчості: легкість (швидкість виконання завдань); гнучкість (здатність переходити між різними класами понять); оригінальність (рідкість відповідей у межах досліджуваної групи); точність (влучність і адекватність відповідей). У художній формі Е. Торренс описав суть креативності як «уміння копати глибше, бачити глибше, виправляти помилки, розмовляти з кішкою, пірнати в глибини, проходити крізь стіни, запалювати сонце, будувати замки на піску й вітати майбутнє» [4, с. 70].

У сучасному науковому середовищі поняття «творчі здібності» тісно пов'язане з поняттям «творча діяльність», яка розглядається як форма активності, в результаті якої створюється новий матеріальний об'єкт або оригінальна концепція, що відкриває нове бачення реальності. На думку В. Рогозіної, творчі здібності є специфічною формою інтелектуальних можливостей, що проявляються у здатності мислити за межами стандартних вимог, відходити від усталених норм, генерувати оригінальні ідеї та знаходити способи їх практичного втілення [61, с. 191]. У свою чергу, В. Моляко, погоджуючись з цими характеристиками, доповнює структуру творчих здібностей елементами саморегуляції та самооцінки, що дозволяють особистості критично осмислювати та коригувати власну творчу діяльність [48, с. 100].

У сучасній методичній літературі, присвяченій музичному навчанню, до спеціальних музичних здібностей зараховують ранній прояв музичного слуху, наявність потреби в емоційних музичних враженнях, активне ставлення до музики (потреба слухати, співати, емоційно переживати), а також природну виразність у виконанні. Деякі музиканти пропонують розмежовувати музичні здібності за двома основними напрямками:

- а) здатність до глибокого емоційного сприйняття й розуміння музики;

б) здатність до яскравого виконання, яке дає змогу «говорити» музичною мовою, тобто виражати себе через музику. З їхньої точки зору, музичність як здатність емоційно і змістовно сприймати музику виступає основою формування музично-художнього мислення, що є центральним елементом професійної виконавської діяльності, яка спирається на майстерність та виконавський талант. До основних музичних здібностей вчені також відносять сприйняття, уявлення та мислення. Розглянемо ці поняття детальніше. У психологічній літературі поняття «сприймання» розглядається у вигляді конкретного сполучення та взаємодії різних відчуттів, які доповнює минулий досвід у вигляді знань та уявлень. Звернення до досвіду виявляється неминучим, оскільки поза порівнянням людиною знань і уявлень, здобутих у минулому досвіді, неможливо осмислити сутність нових знань.

Характерні особливості музичного сприймання досліджували такі відомі в Україні педагоги як В. Остроменський, Г. Падалка, Т. Плєсніна, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова. За їх висновками, музичному сприйманні властиві якості, яке притаманне сприйняття мистецтва в цілому, однак воно також має власні риси, зумовлені унікальністю музики як форми мистецтва. Вчені звертають увагу на те, що музичне сприймання є складним художньо-пізнавальним актом, який виникає у людині під час засвоєння музичного мистецтва. Вони його розглядають як особливу психічну діяльність, яка міститься «в духовному оволодінні творами музичного мистецтва».

Так, О. Рудницька трактує музичне сприймання як своєрідний вид діяльності, який включає в себе як процес, так і результат, що зумовлений сформованістю перцептивних і когнітивних умінь. На її думку, на початковому етапі цього процесу важливо розвивати здатність слухача виокремлювати музичні образи, стежити за їх трансформацією та інтегрувати окремі елементи в єдине художнє ціле. На наступному рівні сприймання необхідним є формування вмінь до аналітичного осмислення музичного твору, його зіставлення з іншими явищами художньої культури та рефлексивного оцінювання [65, с. 288].

У дослідженнях сучасних вчених зазначається, що педагогічне керівництво процесом музичного сприймання є одним з найважливіших у музичному навчанні. Проблема музичного сприймання потребує постійної уваги, оскільки розрив між сучасною музичною реальністю та рівнем музичної культури молодого покоління постійно зростає. Така ситуація створює загрозу втрати надбань світового музичного мистецтва. У зв'язку з цим формування повноцінного музичного сприймання слід розглядати як одне з провідних завдань професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Розвиток справжнього музичного сприймання неможливий без активізації емоційної сфери, стимулювання творчої ініціативи, формування здатності до глибокого розуміння й емоційного переживання музичних творів, а також збагачення естетичного досвіду. Таким чином, у процесі формування музичного сприймання реалізуються ключові цілі та завдання сучасної музичної освіти взагалі й зокрема перед здобувачами фахової передвищої освіти.

Важливою складовою музично-творчих здібностей є уявлення, тобто фантазування, здатність образно створювати або відтворювати щось у думках.

Психологи визначають поняття “уявлення” як можливість відтворювати образ предмета, засновуючись на минулому досвіді. Вони вважають, що уявлення є підґрунтям та необхідним компонентом будь-якої творчої діяльності. Свої позиції вони пояснюють таким чином: творча діяльність уявлень будується на комбінуючій діяльності людського мозку, яка, в свою чергу, засновується на збереженні в мозку слідів від попередніх збуджень. При цьому комбінування відбувається не на випадковому наборі явищ, а цілеспрямованому визначенні їх якостей або елементів. Таке комбінування мозок здійснює свідомо, відповідно з виконавським задумом, який він знаходить у колишньому досвіді музиканта.

Яскравим прикладом творчої діяльності музиканта може бути робота з нотним текстом. Нотний запис - це об'єктивна основа, створена композитором. Вона діє на основі єдності комунікативного процесу «відправник-отримувач». Заміна тексту або його неточне відтворення змінює художній образ, наданий композитором.

З іншого боку, виконання музичного твору, тобто його декодування, засновується на виборі багатьох звукових елементів, які мають відповідати нотним знакам у визначеній композитором системі запису музичного твору. У кожного виконавця існує власна множинність звукового втілення нотного тексту.

Отримані музичні уявлення, переведені у певні знання за допомогою різних засобів виразності, об'єктивуються у реальні матеріали художньої творчості. Цьому переведенню передують обробка уявлень у нові художні образи, які поєднують в собі індивідуальне і типове. Таке оперування музичними уявленнями стає вже не відтворенням, а перетворенням, що є характерним для розвинутої творчої уяви.

На думку науковців, музичне сприймання передбачає наявність у людини музикальності, завдяки якій вона може засвоювати засоби музичної виразності та естетично сприймати втілені в музичних образах різноманітні явища, а в серці музичного сприйняття - емоції, ті самі, за допомогою яких людина розшифровує глибину музичних творів. Разом з тим вчені відмічають, що сприймати музичні твори не можливо поза раціонально-логічних операцій.

Отже, підсумовуючи можна зазначити, що музичне сприймання є складним і багатограним процесом, який необхідно враховувати у педагогічній діяльності. Цей процес постає як розгалужена багатоплоскова структура, де взаємодіють наслідки перцептивних та інтелектуальних дій, розуміння художнього світу твору та його активне освоєння. Оскільки музичне сприймання є здатністю естетично пізнавати оточуючу дійсність, втілену в музичні образи, воно невіддільне від творчого процесу.

Надалі розглянемо уявлення, оскільки ця здібність також є необхідною для педагога-музиканта. Вона є важливим компонентом творчого процесу і основою будь-якої творчої діяльності. У психології уявлення вважаються відтвореним образом предмету, який засновується на минулому досвіді. Вони вміщують процеси асоціації та дисоціації явищ, які сприймаються.

Творчий характер уявлень будується на комбінуючій діяльності людського мозку. Вона спирається на збережені у мозку сліди від попередніх збуджень і дає

людині нові поєднання, які не зустрічалися у минулому досвіді. Таке комбінування здійснюється не випадково, при цьому відбираються його основні риси, якості та елементи. Під час музичного прослуховування комбінування здійснюється свідомо, відповідно до визначеної ідеї музичного твору та виконавського задуму, виявлення елементів виконавської виразності, що містяться у попередньому досвіді музиканта.

Так, композиторські музичні уявлення, представлені у нотному тексті, об'єктивуються у виконавській діяльності. Цьому перевтіленню передують «перероблення» уявлень у художні образи, які в свідомості виконавця поєднують в собі індивідуальне і типове.

Натомість особливістю уявлень під час знайомства з музичними творами є те, що представлені у нотному тексті композиторські уявлення реалізуються у виконавській діяльності на засадах набутого слухового досвіду. Така діяльність уяви набуває творчого характеру. Вона вміщує процеси асоціації та дисоціації явищ, які сприймаються виконавцем відповідно до визначеної ідеї музичного твору та виконавського задуму, а також виявлення елементів виконавської виразності, що містяться у попередньому досвіді музиканта.

Ще однією важливою здібністю педагога-музиканта вважаємо сформоване музичне мислення. У широкому сенсі мислення музиканта-виконавця – це високий ступінь сприйняття образності музичних творів, який поєднується з максимально точним втіленням у дійсному звучанні на інструменті.

Практика музичного виконавства переконливо свідчить, що систематична й тривала самостійна робота музиканта сприяє розвитку складного, гнучкого й варіативного мислення. Оскільки музичне мислення спрямоване на осмислення ідей, закладених композитором у твір через різноманітні засоби музичної мови — мелодію, ритм, гармонію, тембр, артикуляцію, принципи формотворення — важливо навчитися розпізнавати і розкривати ці елементи виразності задля повного розуміння художнього змісту. Таким чином, процес пізнання майбутнім учителем закономірностей музичного мистецтва передбачає творче осмислення

його структури та виразних засобів. У контексті професійної діяльності вчителя музики творчий процес виконує низку ключових функцій:

- емоційно-почуттєву, що сприяє розвитку чуттєвої сфери та збагаченню емоційного досвіду;
- пізнавальну, пов'язану з самопізнанням і розумінням навколишнього світу через емпатійне ставлення до музики;
- комунікативну, в якій музика виступає засобом особистісного спілкування;
- естетичну, що забезпечує засвоєння естетичних цінностей і культурних ідеалів;
- гедоністичну, що виявляється у здатності отримувати емоційне задоволення від сприймання мистецтва;
- виховну, пов'язану з формуванням ціннісного світогляду;
- соціально-перетворювальну, яка проявляється в активному впливі музики як виду діяльності на суспільство;
- евристичну, яка стимулює до творчого пошуку та самовираження;
- сугестивну, що відображає здатність музики впливати на підсвідомість особистості.

Наочно виділені функції зобразимо на рисунку 1.2.

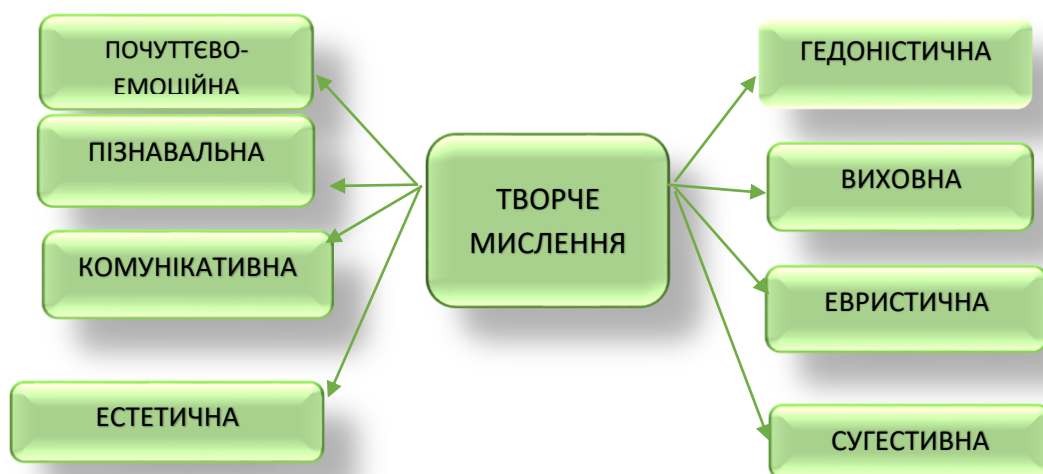


Рис. 1 2. Функції творчого процесу вчителя музики

Отже, можна стверджувати, що між здатністю до музики та креативністю спостерігається такий міцний взаємозв'язок, що вони, по суті, зливаються в єдине ціле, яке зручно позначити терміном – музично-творчі здібності. У контексті музичного навчального процесу, в умовах фахової підготовки студентів педагогічних коледжів розвиток музично-творчих здібностей залежить від рівня сформованості їх загальних і спеціальних музичних здібностей. Здатність компенсувати певні навички шляхом розвитку інших відкриває безмежні перспективи для їх розвитку у професійному становленні, оскільки дає змогу розширити межі вибору професії та її удосконалення. Для викладача цього навчального закладу важливо знати, до чого виявляють музично-творчі здібності студенти, які їх індивідуально-типологічні особливості включаються у процес діяльності і стають обов'язковою умовою її успішності.

У сучасних підходах до розуміння музично-творчих здібностей науковці залежно від віку респондентів і особливостей навчального процесу виділяють різні компоненти: потребово-мотиваційний, позитивно-емоційний, інтелектуальний (Н. Георгян); потребово-мотиваційний, позитивно-емоційний, інтелектуальний, художньо-естетичне сприймання, творча уява (Н. Гавриш); мотиваційно-орієнтаційний, когнітивний, емоційно-вольовий, комунікативний, рефлексивний (М. Татаренко).

Враховуючи ці позиції вчених та підсумовуючи результати аналізу основних понять нашого дослідження можна зробити висновки, що музично-творчі здібності – це особисті утворення, які спонукають до постійного творчого пошуку і оволодіння відповідними вміннями у різних видах музичної діяльності. На наш погляд, структура музично-творчих здібностей студентів педагогічних коледжів має складатися з таких компонентів: мотиваційно-орієнтаційного, когнітивно-мисленнєвого, комунікативно-рефлексивного, творчо-результативного.

Мотиваційно-орієнтаційний (спрямований на формування інтересу до музичного мистецтва, особистісну активність та необхідні якості для успішності діяльності); когнітивно-мисленнєвий (забезпечує необхідні знання та аналітичні

уміння); комунікативно - рефлексивний (формує комунікативні уміння і навички, забезпечує процес самопізнання у музичній діяльності); творчо-результативний (збагачує музично-творчі уявлення і формує творчі якості). У структурі музикально-творчих здібностей вчителя музичного мистецтва когнітивно-мисленнєвий компонент є системо-утворюючим, оскільки він відіграє провідну роль у розвитку творчого потенціалу музично обдарованої особистості.

Якісна характеристика усіх представлених компонентів у контексті формування музично-творчих здібностей дозволяє з'ясувати, де саме студент має найбільші шанси реалізуватися, досягнути вагомих результатів і досягнень. Особливості формування музично-творчих здібностей майбутніх вчителів музики у процесі навчання на баяні-акордеоні будуть розглянуті у наступному підрозділі.

1.2. Особливості розвитку музично-творчих здібностей здобувачів фахової передвищої освіти у процесі інструментального виконавства

Сучасна трансформація педагогічного процесу та впровадження новітніх технологій і методів навчання у закладах фахової передвищої освіти обумовлені необхідністю відповідати оновленим стандартам якості, зафіксованим у ключових нормативно-правових актах. До таких документів належать: Закон України «Про вищу освіту» (2014) [25], Закон України «Про освіту» (2017) [26], Концепція «Нова українська школа» (2016) [28], Національна стратегія розвитку освіти в Україні до 2021 року (2013), Закон України «Про фахову передвищу освіту» (редакція 2020 року), а також Державні стандарти початкової, загальної середньої та вищої освіти (2018) тощо. Відповідно до положень цих документів, освітній процес у закладах передвищої освіти посідає важливе місце в системі наскрізної професійної підготовки, оскільки виконує функцію ключового етапу становлення фахової компетентності студентів, сприяє розвитку їхньої внутрішньої мотивації до професійного та особистісного зростання.

Передусім варто підкреслити, що юнацький вік охоплює досить тривалий часовий проміжок, який зазвичай поділяють на два періоди: середній шкільний

вік (11–15 років), для якого характерна провідна діяльність у сфері міжособистісного спілкування, та старший шкільний вік (15–17 років), у якому домінує навчально-професійна спрямованість. У межах нашого дослідження особливий інтерес становлять психологічні прояви саме старшого підліткового віку. Згідно з висновками сучасної психології, розвиток особистості у цей період пов'язаний із подоланням кризових явищ, що супроводжують процеси становлення дорослої ідентичності. Молодь активно прагнуть до самоусвідомлення, формування цілісного уявлення про власне «Я», визначення життєвих орієнтирів та професійних перспектив. Успішне проходження цього етапу забезпечує появу чіткого бачення власного шляху самореалізації. Саме в цей час формуються уявлення щодо моральних норм, соціально прийнятної поведінки, зростає рівень відповідальності за власний вибір. Водночас ці ж особливості можуть стати чинниками навчальних труднощів. Юність супроводжується зростанням потреб у самореалізації, прагненням до творчого самовираження, постановкою нових, більш складних цілей.

У цьому контексті, особливо в умовах педагогічного коледжу, стає надзвичайно важливим створення відповідних психолого-педагогічних умов, які сприяли б розвитку творчої активності студентів, формуванню їх креативного потенціалу. Модернізація педагогічного процесу, запровадження сучасних особливого значення, оскільки стає важливою ланкою наскрізної фахової освіти і значним етапом професійного становлення студентів, сприяючи розвитку є те, що у педагогічні коледжі поступають не базової музичної підготовки. При цьому необхідно враховувати, що педагог працює не просто з учнем, а з особистістю, яка постійно змінюється, адаптується до вікових вимог і накопичує риси, притаманні певному етапу розвитку.

На думку науковців, юнацький вік характеризується зростанням значущості комунікації в системі міжпоколінніх відносин, поглибленням професійних інтересів, формуванням відчуття дорослості, переосмисленням цінностей та світоглядних установок. Також саме в цей період особистість здатна самостійно визначати шляхи власного розвитку, обирати провідну діяльність, що зумовлює

істотні трансформації у сфері психічних функцій: підвищується рівень концентрації уваги, волюва регуляція, а навчальна діяльність набуває спрямованості на досягнення майбутніх професійних цілей.

Отже, успішність навчання у педагогічному коледжі залежить від мотивації та особистісного значення, що міститься у навчанні для підлітків. Загальновідомо, що головною умовою будь-якого навчання є наявність прагнення до набуття знань, але в реальному житті доводиться стикатись із ситуаціями, коли підліток не має потреби в навчанні й дуже активно протидіє йому.

У підлітковому віці соціально-корисна діяльність та спілкування з однолітками починають займати провідні позиції. Саме у цей час у старших підлітків з'являються нові мотиви навчання, пов'язані з ідеалом, професійними намірами та цілями. Для багатьох з них навчання починає набувати особистісного сенсу. У цьому процесі особливого моменту набуває сприйняття, яке є одним з найважливішим пізнавальним актом. Воно щільно пов'язане з пам'яттю, а риси сприйняття матеріалу зумовлюють й особливості його зберігання. Зв'язок пам'яті з мисленнєвою діяльністю та інтелектуальними процесами у підлітковому віці набуває самостійного значення. З поступовим їх розвитком зміст мисленнєвої діяльності поглиблюється і всебічно відтворює взаємозв'язок між явищами дійсності.

Розглядаючи проблему розвитку творчих здібностей у контексті професійної підготовки, варто зазначити, що творчість зароджується у момент самостійного пошуку нових способів дій і вирішення завдань. Вона ґрунтується на автономності мислення й поведінки особистості та є найвищим проявом її активності. У зв'язку з цим творча самостійність постає як одна з ключових якостей сучасного фахівця, що визначає рівень його професійної компетентності. Відтак освітній процес у закладах фахової передвищої освіти має бути спрямований не лише на засвоєння знань у межах репродуктивної діяльності, а й на розвиток самостійності у творчому виявленні знань і досвіду.

Поняття «творча самостійність» охоплює два важливі компоненти: самостійність як якість особистості та творчий характер її прояву. Згідно з

визначенням, наведеним в Українському педагогічному словнику, самостійність розуміється як особистісна характеристика, що поєднує два аспекти:

- сукупність здобутих знань, умінь і навичок, які дозволяють людині діяти незалежно;
- ставлення особистості до власної діяльності, її результатів, умов реалізації та взаємодії з іншими людьми в цьому процесі.

З позиції філософії творчість тлумачиться як особлива форма прояву людської сутності, що реалізується через мислення й спрямовує діяльність. У педагогічній науці творчість розглядається як найвища форма активної й самостійної діяльності. При цьому виділяють об'єктивний і суб'єктивний її аспекти. З об'єктивної точки зору творчість пов'язана з новими результатами — науковими відкриттями, створенням художніх творів, вирішенням нестандартних завдань. Суб'єктивно ж вона полягає у самому процесі творення, незалежно від соціального чи наукового значення кінцевого продукту. Отже, творча самостійність може бути визначена як складне особистісне утворення, що виявляється в продуктивній діяльності, спрямованій на здобуття та творче застосування знань у нових обставинах. Вона передбачає здатність самостійно переносити засвоєні знання в нові ситуації, створювати нові й оригінальні продукти на основі уявлень, досвіду та індивідуального мислення. У цьому контексті слід також звернути увагу й на ще одну вікову особливість старшого підлітка — увагу, яка на цьому етапі розвитку здатна набувати організованого та контрольованого характеру. Водночас її стабільність і продуктивність можуть істотно варіюватися в залежності від індивідуально-психологічних чинників — таких як підвищена збудливість, швидка втомлюваність або зниження інтересу до навчання.

Враховуючи такі особливості юнацького віку можна зазначити, що педагогічні коледжі стають важливим етапом фахового становлення студентів, оскільки сприяють їх професійному зростанню та розвитку мотивації до самовдосконалення. Відповідно у цих навчальних закладах зростає роль музичної

освіти, адже вона не тільки розвиває музичні здібності, але й впливає на розвиток загальної творчої активності суб'єкта.

Сучасні світові тенденції у сфері музичної педагогіки свідчать про зростання вимог до професійної підготовки та особистісних якостей майбутніх учителів музичного мистецтва. Формування єдиного інформаційного простору, впровадження інноваційних освітніх технологій і підвищення стандартів якості освіти створюють умови для перегляду змісту професійної підготовки педагогів. Сучасне суспільство очікує від представників цієї професії високого рівня ерудованості, креативності та здатності до творчої самореалізації, що є особливо важливим в умовах соціально-економічних викликів сьогодення.

Підхід до підготовки таких фахівців базується на гуманістичній концепції, яка визнає цінність кожної особистості та її здатність до саморозвитку й творчого зростання.

Психолого-педагогічні аспекти такого процесу визначаються не лише зусиллями викладачів, освітніми компонентами та навчальними програмами, а й особистим розвитком студентів, їхніми власними музичними досвідом та внутрішніми мотиваціями. Адже загальновідомо, що головною умовою будь-якого навчання є наявність прагнення до набуття знань, але в реальному житті доводиться стикатись із ситуаціями, коли підлітки не мають потреби у навчанні й навіть іноді дуже активно протидіють йому. Тому першим завданням педагога стає допомога студенту у виявленні власних інтересів та музичних здібностей, спроможність досягти певних успіхів у обраній професії.

Необхідно зазначити, що у контексті нашого дослідження концептуалізація поняття музично-творчих здібностей значною мірою спирається на теоретичні положення українського психолога В. Роменця, викладені у його навчальному посібнику «Психологія творчості». Науковець виокремлює низку характеристик феномену творчості:

- творчість неможлива без високого рівня самоорганізації особистості;
- важливою функцією творчого процесу є комунікативність, адже митець через створений твір прагне передати ідею іншій людині;

- аксіологічна складова є визначальною: творчість втрачає сенс поза ціннісним виміром, адже її значущість полягає в позитивній продуктивності суб'єкта;

- рушієм творчої активності є прагнення людини до вільного самовираження через діяльність [63, с. 16, 73].

Такий підхід має особливу цінність для підготовки студентів закладів фахової передвищої освіти, оскільки орієнтується на сучасні стандарти якості, що ґрунтуються на інноваційних підходах до організації освітнього процесу, а також на новітніх методах і технологіях навчання. У цьому зв'язку доцільно розглядати музично-творчі здібності як багатокomпонентне утворення, яке охоплює не лише технічні навички володіння музичним інструментом, а й уміння естетично сприймати музику, уявляти її образний зміст, інтерпретувати твори через власне виконавське бачення. Це вимагає індивідуалізованого та комплексного підходу до організації навчання й розвитку студентів у межах музично-педагогічної освіти.

Аналіз праць таких дослідників, як Г. Падалка [55], О. Реброва [60], О. Щолокова [78], В. Паламарчук [3], С. Сисоєва [68] та інших, дає змогу осмислити специфіку формування творчих здібностей та виокремити ключові проблеми, характерні для організації музичної підготовки здобувачів фахової передвищої освіти. Загальновизнано, що одним із найефективніших засобів розвитку музичних інтересів і здібностей студентів є інструментальне виконавство, яке не лише забезпечує оволодіння технікою гри, а й стимулює творчу активність під час інтерпретації музичних творів. Огляд сучасних навчальних програм із виконавських дисциплін свідчить про тенденцію їх адаптації до потреб практичної музично-педагогічної діяльності.

Зміст програм інструментально-виконавської підготовки, які реалізуються у закладах фахової передвищої освіти, чітко демонструє методичні орієнтири сучасної музично-педагогічної освіти. Як показує аналіз, ці програми базуються на принципі цілісного підходу до формування професійних компетентностей студентів, що передбачає поєднання трьох ключових складових: а) загального

музично-естетичного розвитку, б) формування навичок музичного виконавства;в) спрямованості освітнього процесу на педагогічну діяльність у сфері музики.

Основним вектором такої підготовки виступає цілеспрямована робота над музичними творами — їх опрацювання та виконання, що виступають не лише засобом технічного вдосконалення, а й полем для розкриття творчого потенціалу студента. Передбачено, що в процесі вивчення творів та опанування грою на музичному інструменті у майбутнього вчителя музики поступово формуються відповідні професійні знання, навички й вміння, а також відбувається його музично-творчий розвиток як виконавця. Для цілеспрямованого формування цих знань та умінь визначального значення надається відбору музичного репертуару, який найчастіше складається за жанрово-стильовим принципом. Наприклад, у кожному семестрі до індивідуальних навчальних програм студентів найчастіше включаються: поліфонічний твір, твір великої форми, два-три твори малих форм. Комплексне охоплення різних історичних періодів, музичних стилів і напрямів у навчальних програмах забезпечується завдяки варіативному komponуванню репертуару за жанрово-стильовими ознаками. Такий підхід до формування індивідуальних навчальних програм студентів дозволяє протягом навчального періоду ознайомитися з творами майже всіх основних жанрових і стильових напрямів, що, у свою чергу, сприяє цілісному музично-професійному розвитку.

Різноманітність і гнучкість добору музичного матеріалу не лише збагачують музичну культуру студентів, але й суттєво впливають на їхню технічну підготовку. Виконання творів, що належать до різних стилів і жанрів, потребує не лише відповідних теоретичних знань, а й володіння різноманітними технічними прийомами гри на інструменті. Такий тип побудови навчальних програм формує педагогічну та методичну орієнтацію виконавської підготовки майбутніх учителів музики, наближаючи її до реальних умов музично-професійної діяльності. Важливим компонентом цієї підготовки є освоєння шкільного репертуару — добірки творів, спеціально адаптованих для виконання або сприйняття в умовах загальноосвітнього навчального закладу.

Водночас існують й інші підходи до структурування програм. Наприклад, у «Програмі з курсу "Основний музичний інструмент (баян)" для студентів музично-педагогічних факультетів» (укладач А. В. Береза), навчальний матеріал структурується відповідно до періодизації історії музичної культури, що дозволяє поєднати виконавську підготовку з історико-стильовим аналізом. Основна мета такого розподілу полягає в тому, щоб допомогти студентам охопити всі важливі періоди і музичні стилі, які існують у світовій та вітчизняній музичній культурі, і тим самим уникнути хаотичності та випадковості у відборі репертуару.

У даному контексті особливої актуальності набуває фахова готовність студентів до діяльності, спрямованої на самореалізацію творчого потенціалу.

Зазначимо, що в останні роки категорія готовності привертає значну увагу дослідників у контексті формування та професійного становлення майбутніх фахівців у різних галузях. Зокрема, аспекти психологічної готовності були предметом вивчення таких науковців, як Л. Кондрашова, В. Моляко, С. Равіков, А. Проскура; педагогічну готовність досліджували В. Бондар, А. Капська, І. Пастир, О. Ярошенко та інші. Акумуляований теоретичний і практичний досвід у цій галузі створює підґрунтя для узагальнення наукових підходів і поширення їх на вирішення проблеми формування готовності майбутнього педагога-музиканта до професійної діяльності, зокрема — до музично-виконавської практики.

Навчання гри на різних музичних інструментах дозволяє студентам не лише технічно оволодіти одним або декількома інструментами, а й спонукає їх до креативної інтерпретації музики та імпровізації, що є невід'ємною складовою музично-творчих здібностей. Саме інструментальне виконавство є однією з ключових складових музичного мистецтва, що охоплює технічні, інтерпретаційні та творчі аспекти. Це процес передачі музичних ідей через гру на музичних інструментах, що вимагає не лише технічної вправності, але й глибокого розуміння музичної структури та стилю творів. Виконавська майстерність, у свою чергу, є результатом комплексної підготовки музиканта, яка включає в себе технічну досконалість, артистизм і здатність інтерпретувати музику відповідно до задуму композитора.

Зазначимо, що інструментальне виконавство – це процес, який поєднує в собі фізичні та інтелектуальні навички музиканта. Виконавець, граючи на музичному інструменті, реалізує власне розуміння музичного твору, втілює його емоційний та художній зміст, передає його слухачам. Основними завданнями інструментального виконавця є передача емоційного змісту твору, збереження його стилістичної та жанрової специфіки, а також створення оригінальної інтерпретації твору. Для досягнення цих завдань музикант повинен мати високий рівень технічної підготовки, досконале володіння інструментом і добре розвинені музичні відчуття. Особливе значення в інструментальному виконавстві має техніка виконання, яка вимагає багато годин практики, ретельної роботи над технічними аспектами гри та вивчення специфіки інструменту [15, с. 96-97]. Аби досягти успіхів та майстерності, студент має враховувати багато чинників та умов для досягнення цілі, адже виконавська майстерність є складною та багатогранною категорією, що включає кілька важливих компонентів.

Сучасні та цікаві композиторські знахідки, нові жанри та стилі дають можливість комунікувати із слухачами сучасною мовою, використовувати їх життєвий та музичний досвід для кращого сприйняття творів. Відтак одним із пріоритетних напрямів професійної підготовки майбутніх виконавців слід вважати формування їхньої готовності до музично-виконавської діяльності на основі розвитку креативної компетентності. Такий підхід цілком узгоджується з думкою С. Максименка, який у навчальному посібнику «Загальна психологія» визначає креативність як здатність до творчої діяльності, що виявляється у вмінні генерувати нестандартні ідеї, відмовлятися від шаблонних підходів і ефективно вирішувати проблемні ситуації [43, с. 99].

У більш прикладному аспекті креативність тлумачить О. Дунаєва, яка у своїй дисертації «Формування педагогічної креативності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки» зазначає, що креативність – це здатність особистості усвідомити наявну проблему й обрати для її вирішення найбільш ефективні з наявних ресурсів і способів [21, с. 36].

Особливий інтерес для нашого дослідження становить підхід Н. Твердохліб, викладений у її дисертації «Розвиток креативності майбутніх учителів музичного мистецтва в педагогічних коледжах». Дослідниця визначає креативність як інтегральну особистісно-професійну якість, що виявляється у здатності до педагогічної творчості під час викладання музичного мистецтва, у нестандартному вирішенні педагогічних завдань із урахуванням специфіки предмету, а також в активному застосуванні інноваційних технологій навчання, відповідно до особливостей професійної діяльності вчителя музики. У структурі цієї якості ключовим є творчий компонент, який відображає прагнення студентів реалізувати креативний потенціал у різних видах музично-творчої та педагогічної діяльності.

У цьому контексті особливої актуальності набуває фахова готовність студентів до музично-інструментальної діяльності, яка спрямована на самореалізацію творчого потенціалу, визначення власних професійних пріоритетів і ефективну передачу змісту музичних творів слухачам. Питання формування такої готовності набуває особливого значення у процесі навчання гри на музичних інструментах, оскільки ця діяльність часто відбувається у публічному просторі та потребує постійної концентрації й емоційної стабільності. Вона реалізується в умовах безперервної взаємодії з аудиторією, що потребує високого рівня підготовленості.

Сучасні вимоги до підготовки музикантів-інструменталістів ставлять перед вищими педагогічними закладами складні завдання, що потребують впровадження новітніх технологій навчання, поглибленого рівня фахової підготовки та формування особистості нового покоління виконавців. Йдеться про музикантів, здатних не лише до творчої професійної самореалізації, а й до активного залучення молоді до глибшого пізнання й естетичного осмислення музичного мистецтва. Відповідно, особливого значення набуває підготовка майбутніх виконавців на баяні та акордеоні як носіїв українських музичних традицій, продовжувачів ідей духовного збагачення інструментального

виконавства. Їх діяльність має бути спрямована на реалізацію творчого потенціалу та чітке усвідомлення принципів і пріоритетів професійної позиції.

Формування готовності студентів до музично-виконавської діяльності є одним із центральних питань як теорії, так і практики інструментального навчання. Адже публічне виконання творів відбувається не лише в емоційно напруженій атмосфері, а й в умовах безперервного процесу, що створює ризик втрати художньо-образного змісту. У зв'язку з цим виникла потреба у спеціальній системі інструментальної підготовки музикантів у педагогічних вишах, яка суттєво відрізняється від підготовки вчителів музики для загальноосвітньої школи. Відмінності зумовлені різним змістом майбутньої професійної діяльності. Якщо метою виконавця є якісне втілення авторського задуму та найповніше розкриття художнього образу, то педагог має насамперед навчити цьому інших. Таким чином, одним із визначальних напрямів професійної підготовки майбутніх музикантів є формування їхньої готовності до виконавської діяльності.

Важливо підкреслити, що в основі розвитку музично-творчих здібностей студентів педагогічних коледжів, як складової частини їх виконавської майстерності, лежить креативна компетентність. Її формування — це поетапний процес, який потребує систематичної цілеспрямованої роботи.

Широкі можливості для розвитку креативності студентів відкриває навчання гри на баяні та акордеоні. Сучасний інтерес до цих інструментів пояснюється їх технічним удосконаленням за останні десятиліття, що дозволило суттєво розширити їх виражальні та технічні можливості. Особливу роль у розвитку виконавської майстерності відіграє природа самого інструмента: конструктивні оновлення, теоретичні напрацювання в галузі баянно-акордеонного виконавства сприяли розширенню діапазону виражальних засобів — тембрів, артикуляційних та поліфонічних прийомів.

У результаті стильових експериментів сучасних композиторів було розроблено нові технічні прийоми гри: різновиди *glissando*, ритмізовані кластери, сонористичні ефекти. Часто використовуються токатні форми викладу матеріалу. Такі інструменти дозволяють досягати надзвичайної тембрової різноманітності та

створювати нову ритмічну організацію звучання. Завдяки цьому баян і акордеон органічно інтегруються у сучасний музичний контекст.

Ці інструменти надають виконавцю змогу глибоко й повноцінно передавати художньо-естетичні цінності музичного мистецтва, виконувати твори різної жанрової спрямованості та технічної складності. У зв'язку з цим навчальні плани педагогічних коледжів значною мірою орієнтовані на пошук інноваційних методик музичного навчання, які сприяють розвитку музично-творчого потенціалу студентів і забезпечують високий рівень їх інструментально-виконавської підготовки. Досягнення майстерності в грі на баяні чи акордеоні нерозривно пов'язане з розвитком креативності, уяви, технічної свободи та інтерпретаційної самостійності виконавця.

У сучасному культурному просторі України баянно-акордеонове мистецтво займає значущу позицію, що засвідчується високим рівнем виконавської майстерності українських музикантів, зростанням зацікавлення з боку композиторів до створення творів для цих інструментів, а також активним їх застосуванням у різноманітних галузях музичної діяльності. Разом із тим варто зазначити, що утвердження акордеона як повноцінного академічного інструмента в концертній практиці України відбувалося непросто й неоднозначно. Лише останні десятиліття цей інструмент отримав належне визнання в академічно-професійній сфері музичного мистецтва, оскільки до цього часу спостерігалася його методична і виконавська залежність від фортепіано та баяна.

У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема розробки авторських методичних підходів до навчання гри на акордеоні, які враховували б специфіку інструмента і тенденції його сучасного розвитку. Науково-педагогічні праці, присвячені різним аспектам професійної підготовки інструменталістів у галузі баянно-акордеонового мистецтва, займають помітне місце в музично-педагогічній літературі. Серед них варто відзначити дослідження таких авторів, як Е. Борисенко, В. Власов, М. Давидов, В. Дорохін, В. Князєв, В. Салій, А. Семешко та інших, які зробили вагомий внесок у розвиток системи підготовки виконавців на цих інструментах.

Аби досягти успіхів та майстерності виконання на цих інструментах, необхідно враховувати багато чинників для досягнення мети, адже виконавська майстерність є складною та багатогранною категорією, яка включає декілька важливих компонентів.

До основних складових виконавської майстерності можна віднести наступні:

- *музично-слухові уявлення*, які виникають у процесі сприймання нотного тексту та його руховим втіленням. Для повноцінного якісного виконання музичного твору різного жанру та складності, необхідно мати уявлення, пов'язані з його інтерпретацією (темброві, динамічні, артикуляційні), а також зрозуміння його звукового втілення. Якщо такі уявлення у студента не сформовані, то не відбувається повноцінне сприйняття музичного твору. Між цими уявленнями і рухами має відбуватися певна координація, при цьому музичний слух у такому процесі відіграє провідну роль;

- *технічна досконалість*. Процес художньої інтерпретації музичних творів забезпечується відповідним технічним компонентом виконавства. Тому сьогодні розвиток технічних навичок на практиці не відокремлюється від інструментального навчання, зокрема й на таких інструментах як баян і акордеон. Техніка гри на цих музичних інструментах включає володіння різноманітними прийомами, які дозволяють музиканту реалізовувати свої художні задуми.

Взагалі розвиток виконавської майстерності у музикантів – це поступовий процес, що потребує систематичної роботи. Існують різні методичні підходи до вдосконалення виконавської майстерності, серед яких можна віднести технічна робота, вивчення стилю, робота над інтерпретацією та емоційною виразністю.

Технічна робота є базовою складовою у формуванні виконавських навичок. Без належного рівня технічної підготовки музикант не зможе адекватно відтворювати музичні твори та виражати через них свої творчі ідеї.

Не менш важливою частиною процесу навчання музиканта є вивчення твору, його аналіз та пошук власної інтерпретації. Музикант має звертати увагу на динаміку, фразування, артикуляцію, темп та інші елементи, що впливають на

виразність виконання. Інтерпретаційні навички – це ключ до виразності та індивідуальності виконавця. Один і той самий твір може звучати зовсім по-різному залежно від особистого підходу музиканта. Для розвитку інтерпретаційної майстерності студентам пропонують глибокий аналіз твору: від вивчення його історичного та культурного контексту до розгляду стилістичних особливостей композитора. У процесі цього аналізу важливо враховувати такі елементи як динаміка, фразування, артикуляція, агогіка та темп. Педагоги наголошують на тому, що важливо не просто вивчити ноти, а й зрозуміти музичний задум композитора. Часто використовують методику порівняння різних інтерпретацій одного і того ж твору видатними виконавцями. Це дозволяє студентам побачити, як різні підходи можуть впливати на загальне сприйняття музичного матеріалу. Знання різних музичних стилів і епох допомагає музиканту краще зрозуміти специфіку виконання творів певних композиторів та епох. Наприклад, виконання музики бароко значно відрізняється від виконання романтичної чи сучасної музики. Окрім технічної роботи, музикант має розвивати вміння передавати емоційний зміст твору, оскільки музика – це перш за все мистецтво, яке впливає на почуття слухача [41, с. 48].

Важливим чинником у розвитку виконавської техніки є природа самого музичного інструмента. Одним із ключових аспектів технічної роботи є регулярність практики. Студенти працюють над різноманітними технічними вправами, спрямованими на розвиток координації, швидкості та точності рухів, поліпшення дрібної моторики пальців. Регулярні вправи, спрямовані на удосконалення техніки гри допомагають вдосконалювати навички володіння музичним інструментом.

На основі передового педагогічного досвіду можна виділити такі умови формування виконавської техніки майбутніх вчителів баяну-акордеону у процесі фахової підготовки:

- опора на закономірності у функціонуванні анатомо-фізіологічних властивостей виконавчого апарату;
- відчуття волі та комфорту виконання;

- взаємозв'язок слухової та рухової сфер, які підпорядковуються образним уявленням;
- поступове збільшення об'єму тренувального процесу з одночасним включенням аналітичного мислення;

Дотримання цих умов у навчальному процесі дозволяє якісно підвищити рівень виконавських умінь студентів та досягти необхідних результатів.

- *Інтерпретаційні навички.* Виконавець має бути не лише технічно досконалим музикантом, а й здатним глибоко інтерпретувати музичний твір, передавати його емоційний зміст і відтворювати задум композитора. Для розвитку інтерпретаційної майстерності студентам можна запропонувати глибокий аналіз твору: від вивчення його історичного та культурного контексту до розгляду стилістичних особливостей композитора. Це вимагає вивчення історичного контексту твору, його стилістичних особливостей та аналізу нотного тексту. Майбутньому вчителю по класу баяну-акордеону необхідно звертати увагу на динаміку, фразування, артикуляцію, темп та інші елементи, які впливають на виразність виконання. Також можна використовувати методику порівняння різних інтерпретацій одного і того ж твору видатними виконавцями. Знання різних музичних стилів і епох допомагає музиканту краще зрозуміти специфіку виконання творів композиторів різних епох.

- *Емоційність та артистизм.* Майбутній викладач баяну-акордеону має бути здатним передати свої власні емоції та переживання через музику, роблячи виконання яскравим і живим. Будь-який музичний твір впливає на слухача тільки тоді, коли виконання засновується на виразному втіленні власного задуму музиканта. Зовнішні данні можуть допомагати або заважати виконавцю, але в результаті все залежить від внутрішньої наповненості виконання та артистизму виконавця. Артистизм – це та якість, яка необхідна педагогу-музиканту і без розвитку якої музичний твір не набуває своєї оригінальності і не здатний викликати емоції та духовно збагачувати учнів. Артистичні здібності характеризуються такими якостями: яскрава уява, емоційна виразність, здатність до перевтілень, виразність міміки, виразність рухів, творче втілення музичного

твору, уявлення себе в запропонованих обставинах, здатність творити за допомогою власних відчуттів.

- *Комунікативність.* Виконавська майстерність педагога-музиканта також включає вміння комунікувати зі слухачами, створюючи особливу атмосферу під час виконання. Виконавець має бути здатним налагоджувати контакт з публікою, впливаючи на її емоційний стан та враження від музики. Під час виконання музичного твору виконавцю варто проїнятися повністю художнім змістом, мелодійністю, характером виконуваного матеріалу. Адже тільки, «пропустивши» через свої уявлення усі характеристики будь-якого музичного твору, можна утримувати увагу слухача і не втратити з ним зв'язок, що саме й стає запорукою вдалого виступу. Сучасні та цікаві композиторські знахідки, зокрема такі як ритмічні вистукування по музичному інструменту, створення імітаційних звуків, використання елементів «body percussion», дозволяють зацікавити слухачів і надати їм нових естетичних цінностей.

Усі ці якості важливо і потрібно формувати, а виконавська діяльність найкраще сприяє їх розвитку. Працюючи над власною емоційністю з перших років навчання у педагогічному коледжі, студент починає краще розуміти свій музичний інструмент, яким він може користуватися для удосконалення своєї професії й набувати досвіду для емоційного втілення музичних творів.

Сьогодні сучасні технології все більше інтегруються у процес навчання музичному виконавству. Інтерактивні платформи та мультимедійні засоби значно розширили можливості як для студентів, так і для викладачів. Наприклад, використання спеціальних програм для тренування ритму та інтонації, таких як SmartMusic або Yousician, дозволяє студентам покращувати свої навички в інтерактивному режимі. Ці платформи надають можливість відслідковувати прогрес, отримувати зворотній зв'язок у реальному часі та працювати над помилками.

Завдяки цифровим технологіям, студенти мають доступ до відеоуроків від провідних музикантів та педагогів з усього світу. Платформи, такі як MasterClass або Coursera, пропонують курси з виконавської майстерності, що дозволяють

отримати знання від найкращих виконавців у своїх галузях. Це дає студентам можливість навчатися у власному темпі, повторювати складні моменти та аналізувати технічні прийоми видатних музикантів. Нові аудіо- та відео - технології дозволяють здобувачам освіти записувати свої виступи, а потім аналізувати їх. Це надзвичайно корисний метод самонавчання, оскільки музиканти можуть помічати свої технічні та інтерпретаційні помилки, які важко помітити під час виконання в режимі реального часу.

Важливою складовою виконавської майстерності також є відеоаналіз, який допомагає розвивати сценічну впевненість. Хоча технологія віртуальної реальності ще перебуває на початкових етапах розвитку у сфері музичного навчання, вона має великий потенціал для навчання виконавській майстерності. За допомогою VR-технологій студенти можуть практикувати виступи на сцені в умовах, максимально наближених до реальних концертних ситуацій, що допомагає зменшити сценічний страх і розвинути навички виступів перед публікою.

Пандемія COVID-19 та повномасштабне вторгнення країни-агресора на територію України значно прискорила процес впровадження дистанційного навчання в музичні заклади. Викладачі проводять заняття за допомогою таких платформ, як Zoom або Skype, що дозволяє студентам навчатися незалежно від місця перебування. Вебінари, які проводять провідні виконавці та педагоги також стали важливою частиною освітнього процесу, надаючи можливість студентам спілкуватися з експертами з різних куточків світу.

Різноманітні мобільні додатки дозволяють студентам займатися самотійно, навіть без постійної присутності викладача. Наприклад, додатки для розвитку техніки пальців, слуху, ритму та інтонації допомагають студентам тренуватися в зручний для них час і тримати постійний контроль над власним прогресом. Такі додатки як TonalEnergy Tuner або Metronome Beats допомагають розвивати точність у ритмі та інтонації, що є важливим аспектом виконавської майстерності.

Підсумовуючи зазначимо, що інструментальне виконавство сприяє розвитку музично-творчих здібностей здобувачів фахової передвищої освіти.

Вдосконалення умінь і навичок у цьому виді діяльності передбачає поєднання музично-слухових уявлень, набуття виконавської досконалості, сформованих інтерпретаційних навичок, а також розвинутої емоційності й артистизму. Завдяки сучасним музичним інструментам, методикам та інноваційним технологіям процес навчання виконавській майстерності стає більш ефективним, а майбутні педагоги-музиканти отримують нові можливості для розвитку своїх музично-творчих здібностей. Систематична робота у цьому напрямку робить процес навчання більш ефективним, різноманітним і цікавим.

Якщо розглядати ці особливості у студентів педагогічних коледжів в умовах музичного навчання, то необхідно відзначити наступне: у такому процесі провідну роль відіграє музично-слухова увага, оскільки саме вона стає важливим засобом регулювання музично-виконавської та музично-творчої діяльності особистості. Від розвиненої музично-слухової зосередженості залежить здатність повноцінно сприймати і виконувати музичні твори, орієнтуватися у різних музичних жанрах та стилях, а відтак і спілкуватися з мистецтвом.

Розглянемо більш докладно особливості музично-слухової уваги як основи формування музично-творчих здібностей студентів педагогічних коледжів.

У дослідженнях в галузі музичної психології проблема музично-слухової уваги знайшла часткове відображення у наукових дослідженнях вчених у галузі музичної психології (Л.Бочкарьов, О. Костюк, В. Петрушин, В. Роменець, Б. Теплов). Вчені звернули увагу на те, що усі музичні явища мають часову незворотність, тому розуміння музичного змісту у слухачів передбачає слухову спостережливість за розвитком музичного матеріалу, тобто сформовану слухову увагу.

Аналіз поглядів науковців дозволяє дійти висновку, що в процесі музично-слухової діяльності активізація таких психічних процесів, як увага, установка та сприймання, значною мірою зумовлена особистісними чинниками – мотивацією здобувача освіти, його потребами, настановами на досягнення мети та рівнем навчальних результатів. На думку дослідників, результатом глибокого занурення

у музично-слухову діяльність і зосередженості на її змісті є розвиток довільної слухової уваги, яка формується у процесі сприймання музичного матеріалу.

У цьому плані доречно пригадати думку В. Петрушина, який розглядав якість уваги у діяльності музиканта-виконавця. Розглядаючи це поняття в різних аспектах, вчений виокремлював поняття «слуховий контроль», який лежить в основі довільної уваги і поступово досягає автоматизованості дій. На його переконання, здатність уважно слухати власне виконання є визначальним чинником у становленні слухової уваги музиканта.

Отже, узагальнення наукових підходів у галузі музичної психології дозволяє дійти висновку, що слухова увага має важливе значення в організації виконавської діяльності музиканта. Вона сприяє розвитку різних аспектів музичного слуху — зокрема, висотного, гармонічного, ритмічного та тембрового. Залежно від фокусу слухової концентрації виконавця, ті чи інші елементи музичного звучання можуть сприйматися з більшою виразністю.

Схожі позиції, але більш конкретно висловлюють педагоги-музиканти (К. Давидовський, З. Йовенко, К. Коленко, О. Лось, Б. Міліч, О. Новицька, Ю. Тарчинська, В. Шульгіна). У своїх дослідженнях вони зазначають, що успішне засвоєння музичного твору можливе за умови активного функціонування слухової уваги – її спрямованості, переключення, розподілу та стійкості. При цьому вони підкреслюють, що увага під час роботи над музичним твором і під час його виконання повинна спрямовуватися на образно-емоційний зміст музики.

Цінні міркування щодо розвитку уваги в учнів, які навчаються грі на акордеоні, висловлює педагог О. Тішечкина. Вона досліджувала специфіку формування слухової уваги у цьому процесі, наголошуючи на її зв'язку з активізацією музичного слуху та особливостями виконавської діяльності, яка орієнтована як на технічне опанування інструментом, так і на розв'язання творчих завдань.

Дослідниця підкреслює, що на початковому етапі навчання доцільно паралельно розвивати слухову, зорову та вольову увагу. Для цього вона запропонувала авторську методику, що передбачає стимулювання слухових

відчуттів, музичних уявлень і сприймання, а також накопичення слухового досвіду учнів і формування в них умінь аналізувати власну діяльність і її результати.

В межах вивчення музичного твору науковці виділяють три основні етапи організації уваги:

- перший етап передбачає концентрацію на цілісному емоційному сприйнятті твору;

- на другому етапі виділяються структурні фрагменти, які утворюють цілісний художній образ;

- на третьому етапі роботи музичний твір у результаті об'єднання усіх елементів на більш високому і якісному рівні набуває завершеності. Для виконавця на всіх етапах діє головна установка – спрямованість уваги на емоційну передачу художніх образів.

Кожний з цих етапів має свої завдання, які поступово збагачують слуховий досвід і збагачують музично-виконавську культуру.

Ми також вважаємо за необхідне в процесі сприймання музичних творів Виховувати студентів педагогічних коледжів музичний смак, що є властивою рисою інтелектуальної, високоосвіченої і гармонійно розвиненої особистості. Зазначимо, що музичний смак безпосередньо пов'язаний з естетичним розвитком особистості. Він здатний оцінювати та визначати уподобання у просторі музичному творів різних жанрів та стилів,

У цьому контексті варто звернутися до досліджень Джейсона Рентроу, який розробив спеціальні тестові методики для діагностики музичних уподобань особистості. Його підхід цікавий тим, що, на думку дослідника, для виявлення власних музичних переваг людині не потрібно застосовувати складні логічні операції — достатньо внутрішнього емоційного резонансу, інтуїтивного тяжіння до конкретного музичного твору, зумовленого естетичним сприйняттям гармонійного звучання. Таким чином, музичний смак формується як емоційно забарвлене ставлення до музики, в основі якого — особистісні почуття та

естетичні переживання, що виникають під час слухання творів різних жанрів, стилів та історичних епох.

Дослідник також наголошує, що розвиток музичного смаку, подібно до становлення естетичних почуттів, значною мірою детермінований соціокультурними чинниками, насамперед впливом родинного середовища та умовами виховання в дитячі роки. Саме тому формування музичного смаку слід розпочинати ще з раннього дитинства, зокрема в період навчання в молодших класах.

Уміння студентів розпізнавати й оцінювати естетичні якості музичних творів є одним з ключових завдань вищої педагогічної освіти. Ця проблема ґрунтовно досліджується в працях таких науковців, як А. Козир, О. Олексюк, Л. Паньків, Г. Падалка, О. Рудницька, Т. Танько, Г. Шевченко, О. Щолокова та інших.

Вони звертають увагу на те, що вітчизняна система мистецької освіти має значні можливості для активізації естетичних уподобань кожного студента, аби він реалізував їх у своїй педагогічній діяльності.

Як ми попередньо відмітили, початковий етап формування творчих здібностей майбутніх вчителів музики починається вже на найпершій сходинці їх професійного навчання. На цьому етапі навчання вони проявляються під час прослуховування нових для себе музичних творів, елементарне імпровізування мелодії, акомпанементу до знайомих мелодій та ін., що в загальному сприяє розкриттю креативного потенціалу студента. Щодо формування повноцінних музично-творчих здібностей можна стверджувати тільки тоді, коли сам процес інструментально-виконавської підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва відбувається на б високих щаблях їх навчального процесу.

Разом з тим не можна забувати, що музична освіта за останні десятиліття багато втратила у формуванні універсального музиканта-педагога. Основна увага педагогів у закладах позашкільної мистецької освіти більше спрямовувалася на вирішення загальних музичних проблем, або у напрямку формування виконавської техніки учнів.

Найчастіше відсутність музично-творчих здібностей спостерігається у студентів, які навчалися в музичних закладах за застарілими академічними установками, де все ще домінує підхід до підготовки “чистого” виконавця. Прокро тоді, коли спостерігаємо за діяльністю педагога-музиканта, який, на жаль, не може підібрати на слух просту мелодію або зробити власний акомпанемент для вокальної партії, зробити транспонування вокального твору у зручну тональність тощо.

Інші музично-творчі проблеми виникають під час гри на незнайомому музичному інструменті, роботою над виконавською технікою та інтерпретацією музичного твору. Це пов’язується з тим, що студенти не спрямовують свої зусилля на подолання проблем, які виникають у їх навчальній діяльності, не намагаються творчо мислити у цьому напрямку.

Причинами виникнення проблем у формуванні музично-творчих здібностей студентів у закладах фахової передвищої освіти можуть бути наступні:

- неповне (часткове) розуміння важливості розвитку свого творчого потенціалу, зокрема його можливостей у професійній інструментальній, виконавській та педагогічній діяльності педагога;

- виявлення недоліків у закладах фахової передвищої освіти, зокрема які стосуються змісту, фахової спрямованості та методологічного супроводу майбутніх вчителів музики;

- відсутність сприятливих педагогічних умов, створених для забезпечення ефективного формування музично-творчих здібностей у майбутніх учителів музичного мистецтва;

- відсутні розроблені методи та засоби для розвитку музично-творчих здібностей у майбутніх педагогів музики.

Відтак, з огляду на усвідомлення глибини досліджуваної проблеми, вважаємо за необхідне продовжити пошуки вирішення. Аналіз сучасних теоретичних і методичних напрацювань відомих педагогів-музикантів засвідчує не тільки складність, а й значні можливості розв’язання проблеми формування музично-творчих здібностей у майбутніх учителів музичного мистецтва.

Розуміння необхідності розвитку цих якостей у студентів закладів передвищої мистецької освіти, удосконалення розуміння шляхів та методів формування музично-творчих здібностей сприятимуть зростанню професійного рівня майбутніх спеціалістів у цій галузі освіти.

Отже, сформовані музично-творчі здібності у студентів педагогічних коледжів стають ключовими для їх професійного становлення у навчальній, творчій та мистецькій діяльності. Інноваційні підходи до їх формування забезпечують гармонійний розвиток особистості, підвищують рівень професійної підготовки та адаптують до сучасних вимог ринку працевлаштування. Саме музично-творчі здібності відіграють ключову роль у процесі навчання студентів-музикантів.

Висновки з першого розділу

Аналіз науково-теоретичної і навчально-методичної літератури з питань формування музично-творчих здібностей здобувачів фахової передвищої освіти у процесі інструментального виконавства дозволяє зробити ряд висновків.

1. На основі ретроспективного аналізу ключового поняття дисертації «музично-творчі здібності» виявлено, що філософське осмислення категорії «творчість» має глибоке історичне походження. На всіх етапах еволюційного розвитку суспільства люди прагнули до творчості й захоплювались геніальними творіннями митців у різних сферах діяльності. Проблема творчості постійно привертала увагу мислителів з давніх часів, а деякі їх погляди не втратили своєї значимості до сьогоднішнього дня. Різноманітні погляди стосовно творчості висвітлені у наукових працях таких відомих діячів науки як Т. Адорно, Л. Виготський, І. Йоффе, К. Леві-Строс, А. Маслоу, Т. Манро, В. Моляко, А. Моль, Т. Рібо, К. Роджерс, В. Романець, Г. Спенсер, В. Франкл та інших. Їх наукові розвідки стали підґрунтям для сучасного осмислення цього складного і багатофункціонального феномена. У філософській літературі зустрічаються різноманітні трактування цього феномену, а також визначення структури творчого процесу й формування

творчих здібностей людини. Більшість філософів підкреслює, що до поняття “творчість” обов’язково входить термін “діяльність”. Узагальнення їх думок дозволило з’ясувати, що творчість - це процес діяльності, в якому створюються якісно нові матеріальні та духовні цінності.

2. Доведено, що здібності з психологічної точки зору характеризуються як істотні психологічні властивості людської особистості, які виявляються у цілеспрямованій діяльності і спрямовують її на успіх. У психологічних дослідженнях вчені визначають це поняття у якості властивості функціональних систем, які мають індивідуальну міру вираження та реалізуються окремими психічними функціями. Таке вираження здібностей проявляється в успішності та своєрідності засвоєння знань або діяльності. Вчені класифікують поняття «здібність» за трьома основними ознаками: по-перше, здібності - це індивідуальні психологічні особливості, які відрізняють одну людину від іншої; по-друге, здібностями називають не всі індивідуальні особливості, а лише ті, які мають відношення до успішності виконання будь-якої діяльності або їх сукупностей; по-третє, поняття «здібність» не зводиться до тих знань, навичок або вмінь, які вже були виробленими у людини.

3. З’ясовано, що здібності в галузі музичного мистецтва мають свої відмінності. Згідно теоретичних міркувань вчених музичні здібності це – особисті індивідуально-психологічні особливості, у структурі яких поєднуються загальні здібності, необхідні для здійснення будь-якої музичної діяльності та спеціальні (виконавські або композиторські) здібності. До загальних здібностей відносяться: відчуття гармонії, ладу, ритму, музичне мислення з елементами запам’ятовування та відтворення у пам’яті музичного матеріалу, емоційну сприйнятливість стосовно музики, наявність музичного слуху (гармонійного, мелодійного), а також слухові уявлення (здатність уявляти висотні і ритмічні співвідношення звуків, оперувати ними у думках), здатність до точного інтонування; психомоторні здібності, образне музичне мислення. До спеціальних музичних здібностей відносяться ранні прояви музикального слуху, наявність потреби в музичних враженнях, музикальна

активність (потреба у слуханні, співі та переживанні музики), природня виразність виконання. У дослідженнях В. Роменця і В. Моляко систематизовані сучасні теорії, концепції і науково-практичні дані з проблем психології творчості та розкрити найбільш важливі аспекти цього процесу. У їх працях обґрунтовані основні види і рівні творчої діяльності, етапи і механізми творчої діяльності, а також окреслені шляхи і способи діагностики творчого потенціалу особистості. Для розвитку творчості ці вчені виділяють певні умови: вільність від стереотипів, спонтанність та експресивність як можливість діяти під впливом раптового бажання, тобто без підготовки і планування, а також тяжіння до невідомого.

4. Враховуючи позиції вчених та підсумовуючи результати аналізу основних понять нашого дослідження, був зроблений висновок, що музично-творчі здібності - це особисті утворення, які спонукають до постійного творчого пошуку і оволодіння відповідними вміннями у різних видах музичної діяльності. Структура музично-творчих здібностей студентів педагогічних коледжів має складатися з таких компонентів: мотиваційно-орієнтаційного, когнітивно-мисленнєвого, комунікативно-рефлексивного, творчо-результативного. Мотиваційно-орієнтаційний спрямований на формування інтересу до музичного мистецтва, особистісну активність та необхідні якості для успішності діяльності; когнітивно-мисленнєвий забезпечує необхідні знання та аналітичні вміння; комунікативно - рефлексивний формує комунікативні вміння і навички, забезпечує процес самопізнання у музичній діяльності; творчо-результативний збагачує музично-творчі уявлення і формує творчі якості. У структурі музикально-творчих здібностей вчителя музичного мистецтва когнітивно-мисленнєвий компонент є системо-утворюючим, оскільки він відіграє провідну роль у розвитку творчого потенціалу музично обдарованої особистості.

5. Доведено, що успішність навчання у педагогічному коледжі залежить від мотивації та особистісного сенсу, які містяться у навчанні для підлітків. У цьому віці соціально-корисна діяльність та спілкування з однолітками

починають займати провідні позиції. У старших підлітків з'являються нові мотиви навчання, пов'язані з ідеалом, професійними намірами та цілями. Для багатьох з них навчання починає набувати особистісного сенсу. У такому процесі особливого значення набуває сприйняття, яке є надзвичайно важливим пізнавальним актом. Воно тісно пов'язано з пам'яттю, а особливості сприйняття матеріалу обумовлюють й особливості його зберігання. Важливого значення також набуває спрямованість на майбутнє, при цьому діяльність учіння розглядається як основний шлях для досягнення свого майбутнього, а пізнавальні мотиви починають розвиватися в руслі професійної орієнтації.

6. З'ясовано, що одним із найбільш дієвих засобів у розвитку музичних інтересів та здібностей є інструментальне виконавство, яке дозволяє студентам не лише технічно оволодіти музичним інструментом, але й розвивати свої творчі здібності під час опрацювання і виконання музичних творів. У цьому процесі поєднуються фізичні та інтелектуальні навички музиканта. Основними завданнями інструментального виконавця є передача емоційного змісту твору, збереження його стилістичної та жанрової специфіки, а також створення оригінальної інтерпретації твору. Для досягнення цих завдань музикант повинен мати високий рівень технічної підготовки, досконале володіння інструментом і добре розвинені музичні відчуття.

7. Широкі можливості для розвитку музично-творчих здібностей студентів відкриваються у процесі навчання гри на баянах і акордеонах. Інтерес до цих інструментів на сучасному етапі навчання зумовлений тим, що на протязі останніх десятиліть ці музичні інструменти виявилися дуже привабливими у зв'язку з удосконаленням їх механізмів та можливістю підвищення рівня виконавства. Важливим чинником у розвитку виконавської техніки є природа самих музичних інструментів. Це перш за все пов'язано з оновленням їх конструктивно-технічних можливостей, значними напрацюваннями у галузі акордеонно-баянної теорії виконавства, а відтак і можливості повноцінного ознайомлення з різними музичними стилями і жанрами, збагаченням артикуляційними, тембровими та поліфонічними прийомами.

8. Визначено, що причинами виникнення проблем у формуванні музично-творчих здібностей студентів у закладах фахової передвищої освіти можуть бути: недостатнє розуміння важливості розвитку власного творчого потенціалу, зокрема його можливостей у професійній інструментально-виконавській та педагогічній діяльності вчителя музики; наявність недоліків у закладах фахової передвищої освіти, зокрема які стосуються змісту, професійної спрямованості та методологічного забезпечення майбутніх учителів музики; відсутність сприятливих педагогічних умов, створених для забезпечення ефективного формування музично-творчих здібностей у майбутніх учителів музичного мистецтва; відсутність розроблених методів та способів формування музично-творчих здібностей у майбутніх вчителів музичного мистецтва.

Відтак сформовані музично-творчі здібності у студентів педагогічних коледжів стають ключовими для їх професійного становлення у навчальній, творчій та мистецькій діяльності. Інноваційні підходи до їх формування забезпечують гармонійний розвиток особистості, підвищують рівень професійної підготовки та адаптують до сучасних вимог ринку працевлаштування. Саме музично-творчі здібності відіграють ключову роль у процесі навчання студентів-музикантів.

Список використаних джерел до першого розділу

1. Guilford J. P. The Nature of Human Intelligence. New York: McGraw- Hill, 1967. 538 p.
2. Ivanchenko A. Psycho-emotional functional mechanism of Reiki technique within innovative explanatory-functional psychological paradigm / A. Ivanchenko // MedWin Publishers. – 2024. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://medwinpublishers.com>.
3. Palamarchuk I., Vaillancourt T. Mental resilience and coping with stress: a comprehensive, multi-level model of cognitive processing, decision making, and behavior // Frontiers in Behavioral Neuroscience. – 2021. Vol. 15. Article 719674.
4. Torrance E. P. Torrance test of creative norms: Technical manual. Princeton. NY. Personnel Press, 1966.

5. Андрущенко В. Академічна мобільність в українському просторі вищої школи: реалії, виклики та перспективи розвитку. *Вища освіта України*. 2016. № 2. С. 5-11.
6. Аніщенко Н.В. *Особливості діагностування музичного сприйняття майбутніх вчителів мистецтвознавчих предметів*: монографія. Київ, 2014. 186 с.
7. Барсукова Н. С. *Формування виконавської майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва*. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2015. № 2 (46). С. 275-281.
8. Біла І. М. *Психолого- педагогічна модель технології розвитку творчого мислення*. Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. К., 2019. Т. XII. Вип. 26. С. 34-45.
9. Білостоцька О. В. Структура мотиваційної сфери особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва / О. В. Білостоцька // *Young Scientist*. 2016. № 12.1 (40) december. С. 387-391.
10. Бобир О.В. Особистісні характеристики юнацтва з різними формами обдарованості: автореф. дис... канд. психол. наук. Харків, 2005. 20 с.
11. Брилін Е. Б. *Формування навичок композиторської творчості у студентів музично-педагогічних факультетів* : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02, Київ, 2002. – 282 арк.
12. Виготський Л. С. Уява та творчість у дитячому віці; пер. з рос. В. В. Давидова. Київ, 1991. 160 с.
13. Вікова та педагогічна психологія: навч. посібник. 2-ге вид. Київ, 2007. 400 с.
14. Давидов М. Теоретичні основи формування виконавської майстерності баяніста (акордеоніста): підруч. Київ, 2004, 290 с.
15. Данилюк І.В., Мартинюк В.М. *Випробування часом. Психологія творчості*. 2-ге вид. Київ, 2001. С. 17 – 21.
16. Дашицька Л. Музично-слухова активність студентів-інструменталістів та шляхи її формування. Проблеми підготовки сучасного вчителя: зб. наук. пр. Умань. 2012. № 6 (2). С.23-29.
17. Дичківська І. М. *Інноваційні педагогічні технології*: Навчальний посібник. Київ, 2004, 352 с.
18. Дубасенюк О.П., Семенюк Т.В., Антонова О.Є. *Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності*: монографія. Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. 193 с.
19. Дубравська Д.М. *Основи психології*: навч. посіб. Львів, 2001. 280 с.
20. Дунаєва О. М. *Формування педагогічної креативності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки* : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. М. Дунаєва ; Чернів. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича. Чернівці, 2024. 220 с.

21. Єременко О.В. Формування уваги магістрів мистецтва в процесі музично-фахового навчання. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова*. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. К.:НПУ, 2010. Вип. 9 (14). С. 43-46.
22. Зазимко О.В. Психологічні основи ідентифікації творчої обдарованості в юнацькому віці. Автореф. дис... канд. психол. наук. Київ, 2003. 23 с.
23. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс] URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
24. Закон України «Про освіту» URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
25. Занюк С. Мотивація та саморегуляція учня. Київ, 2004. 96 с.
26. Занюк С. С. Психологія мотивації : навч. посібник. Київ, 2002. 304 с.
27. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень. За ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. Житомир, 2006. 320 с.
28. Зязюн І. А., Крамущенко Л. В., Кривонос І. Ф. Педагогічна майстерність: підруч. Київ, 1997, 239 с.
29. Карпенко Н. А. Психологія творчості: навч. посібник Львів, 2016. 156 с.
30. Кириленко Т.С. Психологія: емоційна сфера особистості: навч. посібник. Київ, 2007. 256 с.
31. Клименко В.В. Механізм творчості: чи можна його розвивати. Київ, 2001. 96 с.
32. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: монографія. Київ, 2008, 378 с.
33. Комар О. А. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивних технологій. Теоретико-методичні аспекти : монографія. Умань, 2008. 328 с.
34. Кондрашова Л. В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності. Київ, 1987. 56 с.
35. Концепція «Нова українська школа» (оновлено 3.04.2017 р.).
36. Костюк Г. Психологічна теорія особистості. *Психологія і суспільство*. 2002. № I, С. 10–17.
37. Костюк Г.С. Проблеми психологічного мислення. Питання психології. Київ, 1982. № 7. С. 8 – 15.
38. Котова Л. Емоційна стійкість у формуванні інструментально-виконавської надійності майбутніх учителів музики. *Рідна школа*. Київ, 2000. № 12. С.47-49.
39. Кульчицька О.І. Почуття та емоції в розвитку особистості. *Обдарована дитина*. 2007. № 1. С. 3 – 16.
40. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості. Київ, 2006. 240 с.
41. Маноха І.П. Творчість, досліджена творцем // В.А.Роменець. Психологія творчості. (2-ге вид.). Київ, 2001. С. 6 – 16.

42. Машбиць Ю. І. Навчальна технологія (психологічний аналіз). *Психологічні механізми і технологія навчання*. Вибрані статті. Київ, 2019. С. 112–126.
43. Мелехова І.О. Формування мотивації до творчої діяльності сучасного студентства. *Наука і освіта*. 2007. № 4 – 5. С. 108 – 111.
44. Моляко В. А. Творча конструктологія. Київ, 2007. 388 с.
45. Моляко В.О. Психологічна проблема творчого потенціалу людини. *Наука і освіта*. 2007. № 4 – 5, С. 115 – 118.
46. Музика О. О. *Мотивація творчої активності у становленні технічно обдарованої особистості* / О. О. Музика // Українська еліта та її роль у державотворенні : наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Київ, 2000. Вип. 1. С. 146 ; С. 276-280.
47. Овсянецька Л. Творчий потенціал людини: соціально-психологічна парадигма. *Соціальна психологія*. 2004. № 2. С. 140 – 146.
48. Олексенко В. М. *Розвиток креативності через нову релевантну педагогічну технологію в підготовці фахівців* / В. М. Олексенко // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. – Київ : Інститут ІТЗО, 2007. Вип. 47. С. 81-86.
49. П'ятакова Г.П. Сучасні педагогічні технології та методика їх застосування у вищій школі: навч.-метод. посіб. для студ. та магістр. вищої школи. Львів:Вид. центр ЛНУ імені Івана Франка, 2003. 55 с.
50. Павлишин С. П. Піаністичне виконавство: історія, теорія, практика. Київ, Музична Україна, 1990, 200 с.
51. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) : навчальний посібник, Київ : Освіта України, 2008. 274 с.
52. Педагогічна творчість і майстерність: хрестоматія. укл. Н.В.Гузій. Київ, 2000. 168 с.
53. Піко делла Мірандола, Дж. Промова про гідність людини / Дж. Піко делла Мірандола. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://plato.stanford.edu/entries/pico-della-mirandola/>
54. Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. Розвиток творчого потенціалу майбутніх фахівців. Психологія вищої школи: навч. посіб. для магістрів і аспірантів. Київ, 2006. С. 149 – 153.
55. Поліщук С.А. Психологічний супровід творчого потенціалу особистості. *Психолого-педагогічні проблеми становлення сучасного фахівця: Збірник наукових статей Національної академії Національної Гвардії України*. Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції. Харків, 2018. С. 55–59.
56. Реброва Н. Г. Основи сенсомоторної когніції: зв'язок мови та руху : дис. ... канд. психол. наук / Н. Г. Реброва. – Київ, 2013.
57. Рибалка В.В. Психологія розвитку творчої особистості. Київ, 1996. 236 с.

58. Рогозіна В. В. Психологія розвитку творчої особистості. навч. посіб. Київ, 2012. 264 с.
59. Роджерс К. Творчість, як посилення себе. *Питання психології*. № 1. С. 164 – 168.
60. Роменець В.А. Психологія творчості. Навч. посіб. (2-ге вид.). Київ, 2001, 288 с.
61. Ростовський О.Я. Актуальні проблеми музично-педагогічної освіти . *Наукові записки: психолого-педагогічні науки*. Ніжин, 2004. № 2. С.6-10.
62. Рудницька О.П. Педагогіка загальна та мистецька: навч. посіб. Тернопіль, 2005. 360 с.
63. Самчук С. Саморегуляція навчальної діяльності – основний шлях формування професійної самостійності майбутнього вчителя музики. *Науково-методичний журнал “Нова педагогічна думка”*. Київ, 2000, С.32-35.
64. Саннікова О.П. Феноменологія особистості: Вибрані психологічні праці. Одеса, 2003. 256 с.
65. Сисоєва С. О. Розвиток творчої особистості як педагогічна проблема. *Педагогічний альманах*. Випуск № 14, 2012. С. 132–137.
66. Стрілець С. І. Самостійна робота студентів як реалізація інноваційний процесів у системі України. *Трудова підготовка в сучасній школі*. 2012. Вип. 12. С. 38-41.
67. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості / В. О. Сухомлинський. Київ : Рад. шк., 1976. 206 с.
68. Твердохліб Н. В. *Мотивація як педагогічна умова розвитку креативності майбутніх учителів музичного мистецтва в педагогічних коледжах*. Нове та традиційне у дослідженнях сучасних представників психологічних та педагогічних наук : збірник тез наукових робіт учасників міжнародної наук.-практ. конф. Львів, 2017. С. 100-102.
69. Твердохліб Н. В. Розвиток креативності майбутніх учителів музичного мистецтва в педагогічних коледжах: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Вінниця, 2018. 22 с.
70. Теплова О. Ю. Теоретичні основи формування готовності до творчої самореалізації вчителя музики. *Наукові записки*. Серія : Педагогіка і психологія. Вінниця, 2006. № 18. С. 178-182.
71. Тихомирова Н.Ф., Скляр П.П. Основи загальної та музично-педагогічної психології: навч. посіб. Луганськ: 2004. 272 с.
72. Фрицюк В. А. Креативність учителя музики: діагностика і розвиток : навч.-метод. посіб. для майбут. вчителів. Вінниця, 2005. 151 с.
73. Фрицюк В. А. Формування креативності майбутніх учителів музики : дис. ... канд. пед. наук : 13.0004 . Вінниця, 2004. 224 с.

74. Функціонування творчого мислення в інформаційно-віртуальному просторі суб'єкта: монографія. За редакцією В. О. Моляко. Київ – Львів, 2021.
75. Хорошун А.А. Творчий потенціал особистості як об'єкт міждисциплінарних досліджень. *Наука і освіта*. 2007. № 4 – 5. С. 168 – 171.
76. Щолокова О. П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя: [монографія] / Ольга Пилипівна Щолокова. Київ: Укр. держ. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова, 1996. 172 с.
77. Щолокова О. П. Формування пізнавального інтересу майбутніх учителів мистецьких дисциплін на засадах художньо-ментального досвіду / «Інноваційна педагогіка». Вип. 47, 2022, с. 81-86.
78. Юник Д. Г. Увага як фактор формування виконавської надійності баяніста у вузах музично-педагогічної спеціальності: автореф. дис. на здобуття канд. пед. наук: спец. 13.00.02 “Методика викладання музики та методика музичного виховання” / Дмитро Григорович Юник. Київ, 1993. 17 с.
79. Ямницький В. М. Психологія життєтворчої активності особистості: монографія. Рівне, 2004. 360 с.

РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕДЖІВ У ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

2.1. Наукові підходи та педагогічні принципи формування музично-творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва

В обґрунтуванні методології нашої дисертації передбачаємо з-поміж іншого детермінацію основних наукових підходів, на яких базується теоретичне осмислення та прикладна експлікація предмета дослідження.

У науковому дискурсі потрактування сутності поняття «науковий підхід» є доволі усталеним:

- О. Дубасенюк визначає поняття як концептуальне або раціональне підґрунтя для аналізу й моделювання певного об'єкта, а також як сукупність методів і засобів реалізації діяльності, що спирається на певну ідею чи принцип [48]. У наукових джерелах [28, с. 15] це тлумачиться як набір основоположних засад, що сприяють втіленню конкретних наукових концепцій, структуризації елементів освітнього середовища та забезпечують варіативність у виборі підходів при науковому пошуку.

- За Л. Мільто, це поняття охоплює розуміння логічної побудови та послідовності розвитку педагогічного процесу, визначає критерії добору й трактування фактів, а також формує ціннісні орієнтири для оцінки педагогічних явищ [86].

Сучасний етап розвитку педагогічної науки характеризується, як зазначає О. Отич, диверсифікованою множиною методологічних підходів, з позицій яких педагогічні явища вивчаються різносторонньо і з урахуванням глобальних та локальних тенденцій. У рамках гуманістичної педагогіки сформувався спектр усталених методологічних орієнтирів, серед яких дослідниця виокремлює такі: особистісно зорієнтований, індивідуалізований, диференційований, діяльнісний, аксіологічний, антропологічний, екзистенційний, акмеологічний, контекстуальний

і компетентнісний підходи. Водночас сучасні соціальні й освітні зміни сприяють активному запровадженню відносно нових методологічних позицій, таких як полісуб'єктний, креативний, семіотичний, герменевтичний, феноменологічний, цивілізаційний і холістичний [102, с. 41].

Контент-аналіз наукових робіт, релевантних предмету дослідження і доступних у відкритих базах даних Національного репозитарію академічних текстів [<https://nrat.ukrintei.ua/searchdb/>], дозволив окреслити методологічну систему наукових підходів, що превалюють у науковому вивченні як педагогічних, так і методичних аспектів професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва (табл. 1).

Таблиця 2.1

Результати контент-аналізу наукових підходів

Аспекти професійної підготовки вчителя музики	Методологічне підґрунтя	
	Наукові підходи	Педагогічні принципи
Методологічні основи музичної освіти (Н. Овчаренко [93])	Системний, особистісно орієнтований, діяльнісний, компетентнісний, культурологічний, аксіологічний, семіотичний, герменевтичний	орієнтація на гуманістичні цінності; забезпечення соціальної релевантності та адаптивності освітнього процесу; цілісний і системний підхід до формування змісту; наукова обґрунтованість та методологічне оновлення; акцент на культурологічні й аксіологічні засади; інтеграція різних видів мистецтва (поліхудожність); семіотична та герменевтична інтерпретація художніх явищ; різноманітність форм і методів навчання; а також чітка орієнтація на досягнення високого

		професійного рівня..
художньо-методичний саморозвиток викладача мистецьких дисциплін (Г. Падалка [106])		Принцип свободи самовизначення, єдності загальної і художньо-методичної культури, неперервності саморозвитку, конструктивної самоорганізації діяльності, принцип самоконтролю.
Фахова підготовка майбутніх викладачів мистецьких дисциплін (А. Козир [59])	цілісний, особистісний та акмеологічний	національної спрямованості; соціокультурної відповідності; інтегративності; проєктивності та акмеологічності.
Формування творчого потенціалу студентів факультетів мистецтв (Дун Цзяньбін [50])	компетентнісний, суб'єктно-діяльнісний, герменевтичний, контекстний	гуманізації навчального процесу, інтегративної спрямованості навчання, активного залучення учасників навчального процесу до використання сучасних мультимедійних технологій навчання.
Інструментально-виконавська підготовка студентів педагогічних університетів (Лю Шуай [78])	інтегративний, поліхудожній, особистісно-орієнтований	партнерську взаємодію між учасниками освітнього середовища; прозорість і вільний доступ до інформаційних ресурсів; заохочення до творчого мислення й нестандартного підходу; інтегративність і логічну впорядкованість структури освітнього змісту; а також узгодженість і наступність у реалізації навчально-виховних

		завдань.
Формування музично-виконавської культури студентів факультетів мистецтв (Ван Їхуа [35])		онцепція трьохетапного формування виконавця як носія культури; орієнтація на естетичні чинники як основу особистісного розвитку; персоналізований підхід до художньо-творчої самореалізації; об'єднання різних сфер знань і вмінь у цілісний навчальний процес; гармонійне поєднання традиційних засад і сучасних новацій; єдність між художнім змістом і технічною стороною виконавства; розвиток артистизму на основі ефективної комунікації з аудиторією.
Формування умінь імпровізації у майбутніх викладачів баяна-акордеона (Яремчук Я. [133])	цілісний, аксіологічний, діяльнісний, особистісно-орієнтований, гедоністичний та синергетичний підходи.	орієнтація на історико-культурний досвід музичного мистецтва; залучення студента через емоційне переживання змісту навчального матеріалу; акцент на розвитку

		здатності до самоаналізу й усвідомлення власної діяльності (принцип рефлексивності); стимулювання особистісного розкриття у виконавській практиці (принцип виконавської самореалізації).
--	--	--

Отже, у музично-педагогічному дискурсі простежується різноманіття наукових підходів, кожен з яких характеризується специфічними методами дослідження. Це створює умови для цілісного, ефективного та комплексного вивчення музичної освіти з урахуванням її особливостей і парадигмального вектора розвитку. Виокремленню наукових підходів, які є методологічним підґрунтям процесу формування музично-творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва, послуговували обґрунтовані вченими Г. Падалкою та А. Зайцевою тенденції модернізації мистецької освіти, зокрема:

1. Спрямованість на інноваційні орієнтири розвитку сучасного глобалізованого суспільства передбачає адаптацію змісту, форм і методів мистецької освіти до актуальних процесів модернізації культури в умовах світових трансформацій.

2. Утвердження національної складової мистецької освіти акцентує на необхідності формування в молоді здатності до осмислення та відтворення національно-культурних цінностей через художню творчість.

3. Визначення акмеологічного підґрунтя художнього становлення особистості орієнтує мистецьку освіту на досягнення професійної майстерності, самореалізацію і розкриття особистісного потенціалу в мистецтві.

4. Посилення естетико-емоційного впливу мистецького навчання розглядається як ефективний засіб мотивації та зацікавлення здобувачів освіти у процесі художньо-творчої діяльності відповідно до сучасних культурологічних вимог. Реалізація пізнавального потенціалу інформаційних технологій.

Розв'язання проблеми розвитку музично-творчих здібностей вчителя музичного мистецтва у контексті освітніх реалій сьогодення та у перспективі повоєнного відновлення освітнього галузі можливе за умови відбиття суб'єктивних компонентів людської культури в змісті мистецько-педагогічної освіти. У Концепції розвитку педагогічної освіти в Україні (2018) акцентується, що багатогранність педагогічної діяльності є її ключовою характеристикою, яка в найвищих проявах перетворюється на мистецтво. Водночас підкреслюється, що сталі прагнення до самовдосконалення й неперервної самоосвіти становить важливу умову професійного розвитку вчителя, сприяючи розширенню його фахового потенціалу, збагаченню пізнавальних інтересів та формуванню індивідуального творчого стилю.

У цьому контексті суттєво трансформувалися вимоги до організації підготовки майбутніх педагогів. Однією з ключових вимог, визначених у рамках реалізації Концепції державної політики реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа», є запровадження компетентнісного й особистісно орієнтованого підходів у зміст освітніх програм. Це передбачає формування універсальних і ключових компетентностей у педагогів, оволодіння ними технологіями навчання та виховання з урахуванням сучасних інформаційно-комунікаційних інструментів, а також посилення практичної спрямованості професійної підготовки. Зокрема, важливими стають наближення методичної та психолого-педагогічної складової до реальних умов освітнього процесу, орієнтація на дитиноцентризм та педагогіку партнерства, що базується на тісній взаємодії між учнем, вчителем, родиною та громадою з урахуванням принципів інклюзивної освіти.

Відповідно до положень Національного освітнього глосарію суть компетентнісного підходу (competence-based approach) полягає у побудові та впровадженні освітніх програм (їх окремих компонентів) на основі чітко визначених цілей. Зокрема, йдеться про формулювання очікуваних результатів навчання, досягнення яких планується студентами по завершенні вивчення певного курсу або програми, причому ці результати мають бути доступні для

оцінювання та вимірювання, а також спрямовані на розвиток конкретних компетентностей [90, с. 43].

Разом із тим, академік І. Драч наголошує, що традиційна модель освіти, орієнтована виключно на накопичення знань, вже не відповідає новим суспільним викликам. Сьогодні актуальним є запит на формування особистості, здатної до самостійного, відповідального та креативного мислення, що готова діяти ефективно в умовах складного, проблемного світу [47, с. 14].

Компетентнісний підхід розглядали у своїх працях багато вітчизняних дослідників, серед яких: Н. Бібік, І. Драч, В. Лозова, В. Луговий, Л. Сушенцева, Н. Ничкало, О. Пометун, Г. Падалка, О. Щолокова та інші. Аналіз наукових джерел свідчить про те, що терміни компетентнісного підходу стали невід'ємною частиною педагогічного лексикону. Зокрема, дослідники подають різні тлумачення поняття «компетентність» та розкривають його в межах освітньої парадигми модернізації:

Н. Бібік акцентує, що компетентності повинні охоплювати такі риси, які дозволяють особистості інтегруватися у глобальний соціокультурний простір [33, с. 51];

О. Пометун розглядає компетентнісний підхід як орієнтацію навчального процесу на формування ключових (загальноосвітніх, міждисциплінарних), галузевих і предметних компетентностей [111];

І. Драч підкреслює поєднання особистісно зорієнтованого та діяльнісного аспектів освіти, акцентуючи увагу на результативності, яка вимірюється не лише засвоєними знаннями, а й здатністю діяти в нестандартних ситуаціях [47, с. 20];

Ю. Кричевський пов'язує компетентність із володінням знаннями, уміннями, операційними навичками і здатністю творчо вирішувати професійні завдання [98];

Т. Браже визначає професійну компетентність як поетапне входження в спеціальність, яке охоплює засвоєння знань, набуття професійного досвіду, розвиток комунікативної культури, підвищення кваліфікації та вияв індивідуального творчого потенціалу [99].

А. О. Онопрієнко звертає увагу на багатогранність терміна «компетентність», який часто трактується через формули: «здатність до дії», «комплекс умінь», «готовність до діяльності», «знання в дії», «рефлексивність» тощо. При цьому науковець наголошує: жодна з компонент (знання, навички, досвід) окремо не складає повної компетентності – лише їх сукупність надає їй реальної цілісності [32, с. 15]. Вважаємо, що передумовою для формування такої спільності є розвиток творчих здібностей як внутрішніх ресурсів особистості, що у динаміці утворюють особливу, «одухотворену» (за О. Олексюк, Г. Падалкою) «канву» формування професійних компетентностей вчителя музичного мистецтва.

У музично-педагогічному дискурсі компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва є одним із базових (О. Рудницька, Г. Падалка, О. Ростовський, В. Орлов, О. Щолокова, О. Олексюк, О. Отич, А. Козир, Н. Сегеда та ін.). Відома українська вчена Г. Падалка стверджує, що синтез творчості й мистецтва є одним із дієвих шляхів виховання не тільки професійної компетентності, а й духовної культури вчителя музичного мистецтва [105].

У дослідженні А. Козир та Л. Ліхницької обґрунтовується постулат про пріоритетність розвитку творчого потенціалу вчителя музичного мистецтва як «синтезу типового і притаманного кожній конкретній особистості». У зв'язку з цим компетентнісний підхід націлює на розуміння, що структура творчого потенціалу вчителя музичного мистецтва не вичерпується тільки його вродженими властивостями, здібностями, якостями й особливостями, але й передбачає набуття особистістю знань, умінь й навичок, зокрема таких: музичні здібності, зокрема музично-слухові, ладові та ритмічні уявлення, розвинена музична пам'ять, уява й музичне мислення; практичний досвід у сфері музично-педагогічної діяльності, що охоплює засвоєння спеціальних знань, сформованість професійних умінь та виконавських навичок; а також ціннісно-мотиваційне ставлення педагога до музичного мистецтва, яке визначає глибину його особистісної залученості до фахової діяльності [60, с. 46].

Водночас О. Олексюк звертає увагу на суперечливі аспекти впровадження компетентнісного підходу в систему мистецької освіти, зазначаючи, що процес його парадигматизації здатен спростити складну природу освітньої діяльності. На її думку, соціокультурна природа освіти не підлягає редукції до набору окремих компетентностей, необхідних для реалізації певної діяльності. Авторка підкреслює, що на відміну від кваліфікаційної моделі, яка передбачає формування стабільного комплексу знань, умінь і навичок, компетентнісний підхід зорієнтований на підготовку фахівців до ефективного вирішення різнопланових професійних, соціальних і особистісних завдань, а також до реалізації міждисциплінарних і гнучких проєктів. У зв'язку з цим актуалізується перехід від традиційної кваліфікаційної моделі підготовки фахівців до моделі, що базується на компетентнісних засадах. Такий підхід трансформує мету освіти: вона більше не обмежується суто професійною підготовкою, а охоплює комплексний розвиток особистості, здатної до критичного мислення, самостійного прийняття рішень і адаптації до змін. У цьому контексті освітній процес поступово переорієнтовується на забезпечення умов для формування «школи мислення, дії та розвитку здібностей особистості», як зазначає І. Драч [47, с. 21].

Модернізаційні процеси у вищій освіті, зумовлені євроінтеграційними прагненнями України, з однієї сторони, та біфукарційні процеси у суспільстві, спричинені пандемією COVID-19 та початком повномасштабного воєнного вторгнення РФ в Україну, з іншої сторони, підсилили компетентнісну орієнтацію вищої освіти, мистецько-педагогічної зокрема.

Компетентнісний підхід переорієнтовує процес навчання майбутніх учителів від «механічного засвоєння необхідних професійних знань, тренування умінь та навичок» до педагогічного зростання та становлення педагога, який «сформував особистісні орієнтири та переконання, розвинув індивідуальну педагогічну концепцію, що ґрунтується на гуманістичних принципах, шанобливому ставленні до людини, вірі в її потенціал, а також набув відповідного професійного досвіду, емоційного ставлення, усталених поведінкових моделей» (О. Онаць).

Подібне бачення, висловлене українськими науковцями, узгоджується з принципами, сформульованими у документах, що визначають освітню політику країн Європейського Союзу. У них наголошується, що «студенти мають бути залученими до дослідницької діяльності або інноваційно спрямованих активностей на всіх щаблях вищої освіти, аби розвивати критичне та творче мислення, необхідне для знаходження новаторських рішень у відповідь на сучасні виклики» [19].

У Римському комюніке (2020) підкреслено, що ключовими цінностями Європейського простору вищої освіти (ЄПВО) є студентоцентрованість, академічна свобода, інклюзивність, рівність, адаптивність та відкритість освітніх траєкторій. Саме вони є основою для розвитку так званих гнучких або трансверсальних навичок (soft skills) майбутніх педагогів [19]. Особливу увагу при цьому приділено формуванню креативності та здатності до творчого мислення, які розглядаються як ключові навички XXI століття для здобувачів вищої освіти.

Зміни, що стрімко відбуваються у глобальному соціокультурному просторі, обумовлюють нові вимоги ринку праці щодо конкурентоспроможності та ефективності майбутніх спеціалістів. Так, згідно зі звітами “The Future of Jobs” Всесвітнього економічного форуму в Давосі (2016, 2020), а також відповідними прогнозами на 2025 рік [125], до найбільш затребуваних навичок стабільно входять: уміння розв’язувати складні завдання, лідерські якості й соціальний вплив, критичне мислення, креативність, ініціативність та здатність до генерування оригінальних ідей.

Згідно з аналітичними прогнозами, до 2030 року значення додаткових гнучких компетентностей випускників закладів вищої освіти зростатиме. До таких навичок віднесено: інноваційне й аналітичне мислення, оперування цифровими технологіями, вміння здійснювати моніторинг і контроль, технологічну творчість і програмування, психологічну витривалість, стресостійкість, адаптивність, логічну аргументацію, здатність вирішувати проблеми й формувати нові ідеї [12].

Зазначені трансформації знайшли відображення як в оновлених галузевих стандартах вищої освіти нового покоління, так і у Професійному стандарті «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2024) [113], в основу яких покладено компетентнісний підхід.

Розроблений Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2024) [113] містить оптимізований (оскільки не передбачає поділ компетентностей на загальні та професійні) перелік професійних компетентностей, структура яких узгоджена зі структурою дескрипторів Національної рамки кваліфікацій: мовно-комунікативна, предметно-методична, інформаційно-цифрова, психологічна, емоційно-етична, компетентність педагогічного партнерства, інклюзивна компетентність, здоров'язбережувальна компетентність, прогностична компетентність, організаційна компетентність, оцінювально-аналітична компетентність, здатність до навчання впродовж життя.

Методологічним підґрунтям реалізації означених завдань є **компетентнісний підхід**, який пріоретизує переосмислення мети та змісту музично-педагогічної освіти на рівнях фахової передвищої та вищої освіти. Суттєвою ознакою його поглиблення у формулюванні моделі випускника педагогічного вишу є розширення розуміння сутності професійної компетентності вчителя закладу загальної середньої освіти, яка, на відміну від попередніх стандартів, транслюється не завжди через знання, вміння та навички, а також і через певні важливі компоненти, такі, як **комунікація** (компетентна взаємодія з усіма учасниками освітнього процесу) та **відповідальність і автономія** (рівень самостійності педагогів у виконанні своїх функцій). Аналіз зазначеного документу націлює на розуміння, що розвиток здатності до творчості, творчого осягнення системи професійних знань, умінь, навичок, прояву творчих підходів у професійній комунікації є наскрізними властивостями і якостями майбутніх фахівців, музичного профілю зокрема, які слугуватимуть належним підґрунтям для успішного досягнення ними вимог Професійного стандарту.

Компетентнісний підхід широко екстрапольовано і на середню ланку освіти, до професійної діяльності у межах якої здійснюється підготовка майбутніх

учителів музичного мистецтва. Методологічним «ядром» реформи Нової української школи є категорії «компетентність» і «цінності», а серед 10 компетентностей НУШ чільне місце відведено обізнаності та самовираженню у сфері культурних заходів як здатностям сприймати мистецькі шедеври, вибудовувати особисті мистецькі уподобання.

Контент-аналіз документів «Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи» та Концепції «Безпечна і дружня до дитини школа» [112], засвідчив, що творчість є тим інтегруючим, наскрізним компонентом, який дозволяє поєднати категорії компетентності та цінностей у нерозривну синергетичну єдність, наситивши реальний освітній процес сенсами «творення» та «перетворення», відійшовши від парадигми «відтворення». Так, категорія «творчість» формує цілу низку терміносполук (лексем), що транслиують нову філософію професійної діяльності вчителя Нової української школи: свобода педагогічної творчості; творче мислення (креативність); перетворення класу на місце для творчості, колективна творча виховна діяльність (самоврядування); творчість дитини як цінність дитинства; принцип визнання того, що кожна дитина унікальна та обдарована; розвиток талантів; презумпція талановитості дитини.

За Г. Падалкою, належна увага має бути відведена формуванню готовності майбутніх учителів створювати умови в освітньому процесі, що сприяють творчому самовираженню учнів у художній діяльності. Серед таких вчена виділяє: формування постійної установки на творчу діяльність; формування в учнів упевненості у власних творчих можливостях; цілеспрямоване застосування спеціальних форм навчально-творчого тренінгу; творча обдарованість викладача; творче самовираження учасників освітнього процесу [105, 104].

У цьому ракурсі впровадження компетентнісного підходу у формуванні музично-творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва сприятиме створенню середовища «педагогічної творчості» (С. Сисоєва), що виступає як особистісно-розвивальна взаємодія між учасниками освітнього процесу,

орієнтована на розвиток креативної індивідуальності учня та удосконалення творчих аспектів педагогічної діяльності викладача.

Одним з ключових напрямів повоєнного відновлення освітньої сфери є усвідомлення важливості інтеграції розвитку освіти, з акцентом на базові компетентності та інновації, із підтримкою «екосистеми для культури, пам'яті, спадщини та креативних індустрій», яка має бути спрямована на збереження самобутності, підтримку мистецтва та розвиток художньої освіти [115, с. 26].

Низкою міжнародних документів декларується цінність прилучення особистості до культурної спадщини (Конвенції ЮНЕСКО «Про охорону нематеріальної культурної спадщини» (2003), «Про охорону та заохочення розмаїття форм культурного самовираження» (2005) та ін.).

Зважаючи на це, пріоритетність *етнокультурологічного підходу* у формуванні музично-творчих здібностей майбутніх учителів музики є беззаперечною. Зокрема, Концепція розвитку педагогічної освіти в Україні (2018) націлює на модернізацію освітніх середовищ у контексті запитів суспільства соціальної зрілості особистості педагога важливим є формування ціннісного ставлення до засад громадянського суспільства з демократичними орієнтирами, вияв поваги до держави та її правових інституцій, усвідомлення відповідальності за захист України, збереження національної ідентичності, толерантного ставлення до полікультурного середовища, а також готовність передавати ці принципи учням [62].

На необхідності вивчення особливостей формування музично-творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва з позицій культурології наголошує українська дослідниця О. Щолокова. Вона трактує художню компетентність як важливу особистісну характеристику, що виражається в орієнтації на духовний потенціал індивіда, здатність до глибокого емоційного переживання естетичного досвіду, втіленого у творах світового мистецтва. На думку вченої, така компетентність безпосередньо пов'язана з рівнем мистецької освіченості педагога та є невід'ємною складовою його професійної підготовки [113, с. 16]. Суть художньої спрямованості музично-педагогічної діяльності

розкриває вислів Ф. Ліста: «виходити з музики і приходити до музики», що відображає глибинну єдність між початком і результатом виконавської інтерпретації. У цьому контексті виконавець, тлумачачи музичні твори композиторів, повинен, за його словами, володіти поетичним чуттям, подібним до того, яке властиве живописцю чи скульптору, що передають природу у власному мистецькому баченні [64].

Культурологічний підхід у мистецькій освіті відкриває широкі можливості для збагачення змісту, форм і методів викладання музики через інтеграцію досягнень різних національних культур. Він сприяє ознайомленню майбутніх педагогів із надбаннями світової музичної спадщини, жанрово-стильовими особливостями творів, створених у різні історичні періоди, а також формуванню в них умінь інтерпретувати музичні тексти як у межах культурологічного контексту, так і шляхом переходу від цього контексту до конкретного твору [88, с. 139].

Г. Падалка обґрунтовує, що оновлення змісту музично-педагогічної освіти в умовах сучасних викликів має здійснюватися на основі українських культурних традицій, педагогічної теорії та практичного досвіду поколінь. Вона підкреслює необхідність урахування національного менталітету, звичаїв, способу життя й характеру української особистості, що повинні відображатися у змісті мистецької освіти [55, с. 12]. Оскільки культурологічний підхід вважається одним із ключових в сучасному мистецько-педагогічному дискурсі, Л. Масол закликає звертати увагу на те, що культура кожного народу, включаючи український, відображає глибинні світоглядні уявлення етносу й створює унікальний художній образ світу – своєрідну «етнічну проекцію бачення дійсності» [80; 81].

Враховуючи, що національна ідентичність є результатом осмисленого зв'язку індивіда з уявленням про певну спільноту, сучасні науковці доходять висновку, що ідентичність має «репрезентаційний, образно-символічний характер», який об'єднує індивідуальний досвід із загальним життєвим середовищем. Така символічна модель нації, на їхню думку, формує єдиний

смысловий простір, що з'єднує особисті й колективні уявлення, переживання та духовні орієнтири [31, с. 191–192].

Відповідно до концепції академіка І. Ляшенка, одного з фундаторів української школи етнокультурних досліджень, етнокультурний підхід полягає у розумінні та збалансованості національного та інтернаціонального в педагогіці з належними акцентами щодо створення аутентичного культурно-історичного мистецького середовища у просторі вітчизняної музичної культури [79].

На думку О. Рудницької [118], в педагогіці мистецтва етнокультурологічний підхід розкриває світоглядну функцію мистецтва, зокрема розуміння світогляду як центрального елементу духовного світу особистості митця.

Окреслене коло понять, як ідеться у працях О. Олексюк, масштабується у площині проблеми формування «національної ідентичності в університетській культурі», загострюючи протиріччя між «зовнішніми викликами та внутрішніми резервами особистості» [94].

Згідно з позицією О. Березюк, етнокультурологічна складова підготовки майбутнього фахівця з вищою освітою має бути орієнтована на кілька ключових напрямів:

- формування культурологічного світогляду, що передбачає здатність особистості сприймати світ через призму образів, закладених у народному мистецтві;
- розвиток внутрішньої потреби до особистісного вдосконалення на основі засвоєння національних традицій та рис характеру, притаманних українській ментальності;
- духовне збагачення індивіда шляхом ознайомлення з надбаннями як національної, так і світової культури;
- забезпечення безперервності процесу засвоєння художньо-естетичних надбань народу, збереження національної самобутності та цінностей людства, активне використання народних традицій у процесі розвитку творчих здібностей;
- стимулювання процесу самопізнання особистості в контексті її відношення до соціокультурних цінностей національної спільноти [29].

Таким чином, етнокультурологічний вектор підготовки фахівця спрямований не лише на передачу культурної спадщини, але й на формування здатності до її осмислення, переосмислення й активного включення в професійну діяльність. Пріоритетним для процесу інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва стає збагачення змісту та методики музичного виховання етнокультурологічним контентом, що транслює національні традиції та формує національну ментальність. Правомірним є висновок, що етнокультурологічний підхід у контексті предмета дослідження полягає у гармонійній єдності та педагогічно доцільній синхронізації процесів розвитку музично-творчих здібностей студентів і формування їх ідентичностей у мистецькому, педагогічному та громадянському вимірах на індивідуальному та соціальному рівнях на основі органічного поєднання загальнолюдських цінностей, державного підґрунтя та етнолокальної складової у змісті навчання, виховання національної самосвідомості та патріотизму.

Творче застосування потенціалу етнокультурологічного матеріалу у розвитку музично-педагогічних здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва, за О. Крусь, формується у взаємозалежності кількох ключових чинників. По-перше, соціокультурного, що проявляється у здатності української музичної культури бути водночас художнім узагальненням пізнання власного народу через його історичне становлення, культурну і світоглядну ідентичність. Вона виступає засобом комунікації з історичним минулим (героями, подіями тощо), що проектується на сучасність і майбутнє, а також стає основою культуротворення через вплив на емоційну сферу особистості, стимулюючи її до дій на користь країни, нації, народу. По-друге, це чинник емоційно-естетичної інформації, що розглядається як синтез музичної й вербальної складових у межах єдиного художньо-образного змістового простору, а також в аспекті інтеграції усіх видів фольклорного й мистецького досвіду [29, с. 15].

Поряд із культурологічною компонентою музично-педагогічної освіти не менш важливого значення набуває технологічна складова. Освітні середовища сучасності стрімко модернізуються завдяки розвитку технологій, цифрових

зокрема. У Програмі великої трансформації «Освіта 4.0: Український світанок» йдеться про розвиток цифрових компетентностей здобувачів вищої освіти та цифрову трансформацію освітньої галузі у цілому як пріоритетні завдання вітчизняної освітньої політики. Важливими пріоритетами, попри воєнні реалії, є розбудова цифрової інфраструктури (доступ до матеріалів без кордонів, простір свободи в мережі, цифровий світ у кожен заклад освіти) та широке запровадження сучасних цифрових інструментів в освітню практику (розвиток цифрових навичок вчителів за стандартом ЄС, нова модель ІТ освіти, проект ВЧИТЕЛЬ 4.0, Всеукраїнська школа онлайн, хмарна бібліотека для всіх вчителів, електронні підручники, е-журнали / щоденники тощо) [114, с. 14]. Тож очевидно, що темпи інформатизації педагогічної освіти, у тому числі і мистецького спрямування, лише наростатимуть.

У монографічному дослідженні [88, с. 282] Л. Варнавською описано досвід використання в музичній освіті майбутніх фахівців таких комп'ютерних технологій, як технологія створення фонограми музичного твору; технологія використання музичних програм-редакторів; технологія створення мультимедійної презентації для використання в музичній освіті.

Динамізм освітнього та соціального континуумів зумовлює переформатування вимог до професійності фахівців з вищою освітою, фокусуючи увагу на володінні новітніми технологіями, відкритістю до інновацій, що відображає їх конкурентоспроможність. Одним із перспективних напрямів ефективної цифровізації професійної підготовки фахівців є запровадження *імерсивного підходу*, що ґрунтується на імерсивних освітніх технологіях (С. Баценко, С. Литвинова, Т. Лещенко та ін.) [77].

Науковці, що досліджують цифровізацію освітнього процесу, визначають імерсивні технології (від англ. Immersive – «занурення») як інноваційні засоби повного або часткового входження у віртуальну реальність, а також різні варіанти комбінування віртуального і реального світів [1, с. 37]. Потенціал імерсивних технологій охоплює декілька форматів:

RR (real reality) – так звана «реальна реальність», тобто об'єктивно існуючий світ;

AR (augmented reality) – доповнена реальність, яка поєднує фізичні об'єкти із цифровими елементами, створеними комп'ютером. Ця технологія дозволяє проєктувати графіку, зображення, відео або текст поза межами екранів і «вбудовувати» їх у реальне середовище [69, с. 3]. Як зазначає Т. Лещенко, AR – це своєрідне поєднання інформаційних даних, згенерованих комп'ютерною системою, з реальним світом, що створює змішану контекстуальну площину між фізичним і цифровим простором [73, с. 16];

VR (virtual reality) – віртуальна реальність, тобто повністю штучно змодельований простір, у якому реалізується ефект занурення за допомогою тривимірних візуалізацій (3D, 360°), звукових ефектів, тактильної чутливості й навіть запахів;

MR (mixed reality) – змішана реальність, яка інтегрує елементи як VR, так і RR у єдине взаємодійне середовище [1, с. 37].

У науковій літературі акцентується, що AR здебільшого виконує функцію доповнення до вже існуючої дійсності, тоді як VR формує абсолютно нову, відмінну від неї віртуальну реальність [9]. Імерсивний підхід в освіті ставав предметом досліджень у різних аспектах: у мовній освіті (Т. Лещенко), вплив середовища віртуальної реальності на когнітивну діяльність учнів (С. Литвинова, О. Буров, О. Пінчук), імерсивне освітнє середовище у навчальному процесі магістратури педагогічного університету (Н. Гарань), організація дослідницького навчання з використанням імерсивних технологій (О. Гриб'юк), використання імерсивних методів навчання у професійній підготовці військових фахівців (А. Клочко, А. Прокопенко) [56] у навчанні природничим наукам (І. Малицька). Імерсивний підхід частково інтегрується з іншими стратегіями в навчанні. (діяльнісний, контекстний, інформаційний), поглиблюючи їхнє значення [45, с. 292]. У зарубіжному науковому дискурсі вживається також поняття “immersive teaching” (immersive learning, immersive education), що описує застосування можливостей «віртуальних світів» виконувати конкретні навчальні завдання у

різних «налаштуваннях», створених як сценарії для певних цілей навчання (І. Димова) [45, с. 291]. Разом із тим, імерсивний підхід на сьогодні залишається своєрідною лакуною у контексті професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, формуванні їх творчо-музичних здібностей зокрема.

Аналізуючи дидактичний і розвивальний потенціал імерсивних технологій, варто наголосити, що застосування імерсії у навчальному процесі дозволяє через спеціалізовані технічні засоби ефективно реалізовувати завдання, пов'язані зі створенням ефекту занурення, відчуття присутності, повноти огляду й візуального втілення, особливо у контексті моделювання в умовах віртуальної реальності (О. Буров, А. Фролов).

Сутність імерсивних технологій, за поглядами науковців, розкривається у кількох ключових аспектах:

- це міждисциплінарні галузі, що об'єднують низку технологічних напрямів, зокрема комп'ютерну графіку, зорові обчислення, машинне навчання, розробку програмного забезпечення для мобільних пристроїв, а також ґрунтуються на ґрунтовних теоретичних засадах різних наук [21, с. 89];
- інтеграція віртуального контенту з фізичним простором, яка надає можливість користувачеві здійснювати природну взаємодію із середовищем змішаної реальності, що поєднує елементи доповненої (AR) та віртуальної (VR) реальностей [3, с. 49] тощо.

Переосмислення традиційних методів навчання студентів музично-педагогічних спеціальностей націлює на розуміння та прикладне застосування імерсії як дидактично доцільного, послідовного і тривалого у часі занурення майбутніх педагогів у спеціально змодельоване музично-педагогічне середовище із залученням віртуального контенту у тривимірній взаємодії (AR, VR, MR).

У процесі розвитку музично-творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва важливо враховувати такі переваги імерсивних технологій. На думку В. Волинця, використання імерсивних технологій у навчальному процесі має низку значущих переваг. Зокрема, до них належить: підвищена наочність (можливість демонстрації об'єктів і явищ, які складно або неможливо

спостерігати в реальному світі); посилена зосередженість здобувачів освіти (мінімізація зовнішніх відволікань під час навчання); підвищене залучення (використання ігрових елементів у структурі освітнього процесу); безпечність (відсутність ризику завдати незворотної шкоди віртуальному середовищу); результативність засвоєння матеріалу [37, с. 42]. В умовах навчальної взаємодії віртуальні технології не лише сприяють візуалізації складних понять і процесів, а й формують ефект особистої присутності, що підсилює пізнавальну активність і емоційне залучення здобувачів освіти, фактично безбар'єрної взаємодії незалежно від країни, мови, культури. Студентам музичних спеціальностей це відкриває додаткові можливості у форматі віртуальних екскурсій, концертів, спектаклів, виставок тощо з інтерактивним, анімаційним, голосовим, музичним, графічним супроводом. Імерсивні технології сприяють не просто засвоєнню навчального матеріалу, а фактично його «проживанню» у віртуальній реальності. Для інструментально-виконавської підготовки фахівця імерсивні технології відкривають додаткові можливості: віртуальна присутність у кращих репетиційних залах, відвідування майстер-класів визнаних професіоналів, можливість формувати ансамблі чи готувати сольні концертні номери, взаємодіючи зі студентами з різних країн чи континентів світу, практикувати інструментальне виконання у віртуальних концертних залах перед різними аудиторіями та багато ін.

Імерсивні технології сприяють осучасненню дидактичних матеріалів, зокрема у широкий вжиток увійшли AR-книги, що є цифровими аналогами традиційних буків з додатковим контентом у вигляді інтерактивного зображення, або анімації і навіть гри (В. Колмакова, 2022) [61]. У процесі розвитку музично-творчих здібностей студентів-музикантів перспективним, на наш погляд, є використання професійної та навчальної літератури з елементами доповненої реальності та сучасного програмного забезпечення.

У порівнянні з іншими інтерактивними методами навчання імерсивні технології дозволяють ефективно активізувати зорові, слухові й тактильні канали сприйняття навчального матеріалу за рахунок повного / часткового занурення у

віртуальне середовище, що викликає максимальну експресію у здобувачів освіти (Т. Лещенко).

Емоційно-почуттєва сфера є важливим чинником у формуванні інструментально-виконавської майстерності вчителя музики, тож імерсивні технології значно розширюють спектр емоційно-експресивного досвіду студентів. Як зазначає Дж. Агілера, імерсія є результатом діяльності так званої «індустрії штучних відчуттів», що створює досвід, який неможливо або вкрай складно отримати в умовах реального світу. Такий досвід також іменують синтетичним, оскільки він формується у віртуальній реальності. Зокрема, користувач може пережити обставини, які є недоступними у звичайному житті через відмінності у масштабах або часових параметрах, або ж бути присутнім у ситуаціях, що поєднують події, які не відбуваються одночасно. Незважаючи на це, усі ці враження формуються на основі сенсорної взаємодії реальної людини з навколишнім світом. Пристрої, що забезпечують такі враження, впливають на органи чуттів людини, оточуючи тіло й діючи через сенсорні канали, трансформуючи або підсилюючи сприйняття, дезорієнтуючи його, але водночас розширюючи пізнавальні можливості та сенсорно-когнітивний потенціал [2, с. 272]. Окрім того, зважаючи на постковідний та воєнний період, імерсивні технології стали невід'ємним інструментом, що забезпечує ефективність інклюзивного середовища у закладі вищої освіти на основі врахування потреб кожного здобувача освіти з фізичними, соціальними або когнітивними обмеженнями.

Професійна підготовка здобувачів вищої та фахової передвищої освіти в Україні, за визначеннями вчених (О. Костюченко, М. Бріль), відбувається у *змінених умовах соціальної реальності*. В останнє десятиріччя соціальне тло вітчизняної освіти детермінується низкою соціальних потрясінь: розпочата рф у 2014 році гібридна війна і окупація частини південно-східних територій суверенної держави Україна (2014-2022 роки); затяжна пандемія COVID-19 (2019-2022 роки); повномасштабна російсько-українська війна, розпочата країною-агресоркою рф у 2024 році, яку експерти називають «цивілізаційною»

(Л. Карамушка). Очевидно, що як і згадані соціальні трансформації, так і умови проживання ситуацій особистого горя учасниками освітнього процесу, значним чином позначилися на освітніх середовищах, в яких здійснюється підготовка майбутніх фахівців музично-педагогічного профілю.

В умовах глобальних криз першої половини ХХІ століття «соціальні, гуманітарні і креативні науки, а також і мистецтво, повинні відігравати важливу роль, щоб поглиблюючи наші життя і даючи розуміння, як діяти у світі, що постійно змінюється» [19]. За умов швидкого оновлення знань, навичок і компетенцій в академічних середовищах вищої школи варто належну увагу приділяти розвитку не тільки фахових знань, умінь і навичок, але й таким характеристикам та якостям здобувачів освіти, як: інноваційність, критичне мислення, емоційний інтелект, лідерство, командна робота, здатність розв'язувати проблеми, а також розвиток стійкості.

Цілу низку наукових досліджень присвячено питанням подолання освітніх втрат та збереження ресурсності (психологічної, професійної, життєвої, фізичної) учасників освітнього процесу у таких кризових умовах. У зв'язку з цим методологія педагогічних досліджень збагатилася відносно новим науковим підходом до вивчення педагогічних процесів – *резильєнс-підхід*.

У глобальному науковому дискурсі термін «резильєнс» і спільнокоренева лексема «резильєнтність» увійшли у вжиток понад 40 років тому. Авторами концепції резильєнтності прийнято вважати зарубіжних вчених у галузі психології Е. Werner та R. Smith [24]. Разом із тим, у працях О. Костюченко та М. Брилль знаходимо твердження, що поняття «резилієнс»/«резильєнс» досліджувалося протягом двох останніх століть, а методологічним підґрунтям для цього слугували праці І. Канта, який «заклав основу усвідомлення значення для життя людини практичної резильєнтності, звернувши увагу на те, що тільки «залишки добра» зможуть допомогти робити людину набагато краще [63, с. 44].

На сучасному етапі вивчення цього феномену зміст резильєнтності має міждисциплінарний характер і активно досліджується вченими багатьох людинознавчих наук, зокрема і в галузі освіти та педагогіки.

В англomовних наукових джерелах знаходимо множину тлумачень резильєнсу, в яких превалюють різні підходи на різних етапах (хвилях) дослідження цього феномену:

- перша хвиля: резильєнтні якості (G. Richardson, B. Neiger, S. Jensen, K. Kumpfer, 1990);
- друга хвиля: процеси резильєнтності (G. Richardson, 2002);
- третя хвиля: вродженість резильєнтності (G. Richardson, 2002, 2012);
- четверта хвиля: мультирівневий аналіз (Masten, 2009, 2014) [72, с. 38].

Значне розмаїття потрактувань досліджуваного поняття відобразилося на терміновісних аспектах українськомовного аналогу англomовного терміну «resilience», про що свідчить одночасне послуговування українськими вченими такими поняттями, як: «Резилієнс», «Резілієнс», «Резильєнс», «Резильєнтність», «Резілієнтність», «Психологічна пружність», «Психологічна стійкість», «Стійкість до травми» [84, с. 103].

У контексті теми нашого дослідження важливим є теоретичне обгрунтування сутності резильєнтності як чинника забезпечення творчої ресурсності, потенціалу вибудовування конструктивного способу проживання кризових ситуацій (особистих, освітніх, професійних), психологічної стійкості здобувачів вищої освіти музично-педагогічних спеціальностей та інших учасників освітнього процесу.

Відповідно до визначень резильєнсу, поданих у міжнародних довідкових джерелах, це:

- вміння достатньо ефективно діяти в умовах складних обставин, опираючись на внутрішні особистісні ресурси (резильєнс, психологічна пружність) (Всесвітня організація охорони здоров'я) [26.]; процес пристосування особистості до обставин виснаження, психологічної травми, пережитих трагедій або постійного впливу стресогенних чинників, що зумовлює необхідність збереження функціонування попри критичні життєві виклики (Словник Американської Психологічної Асоціації, APA) [17].

Концепція резильєнсу як здатності особистості чинити опір несприятливим обставинам, не втрачаючи здатність конструктивно вибудовувати та реалізовувати життєву стратегію, проявляти психологічну стійкість, продовжує активно досліджуватися зарубіжними психологами та педагогами.

Термін «резильєнтність» увійшов у психологічний дискурс із фізики, де ним позначають здатність матеріалу відновлювати свою первісну форму після деформації, спричиненої зовнішнім тиском (тобто, опір матеріалів) [72, с. 29]. У психології це поняття набуло глибшого змісту. Так, Ф. Лозель визначає резильєнтність як здатність індивіда або соціальної системи підтримувати повноцінне життя в складних, несприятливих умовах. Сучасні дослідники описують ці умови як так званий BANI-світ (від англ. brittle, anxious, nonlinear, incomprehensible – крихкий, тривожний, нелінійний, незрозумілий), термін запропонований J. Cascio [5]. На думку G. Bonnano (2004), резильєнтність є складним, багаторівневим і динамічним конструктом, що охоплює низку психологічних характеристик особистості. У дослідженні Wagnild G. та Young H. (1993) вона трактується як індивідуальна риса, що пом'якшує негативні наслідки стресу і сприяє адаптації до змін [72, с. 30]. Г. Лазос у своїх аналітичних працях наголошує, що резильєнтність не обмежується лише подоланням труднощів. Вона включає й компонент позитивного приросту – підвищення особистісної ефективності, розширення внутрішніх ресурсів після пережитого досвіду, що описується як посттравматичне зростання [72, с. 30].

Згідно з поглядами K. Bolton, резильєнтна людина здатна демонструвати успішну адаптацію після негативних подій, зберігаючи або навіть посилюючи свій особистісний і професійний розвиток [6]. A. Masten пропонує розмежовувати поняття: якщо мова йде про стабільну індивідуальну характеристику – варто використовувати термін *resiliency* (резильєнтність), а коли акцент робиться на процесуальному аспекті – варто говорити про *resilience* (резильєнс) [72].

Узагальнюючи різноманітні підходи, Г. Лазос виокремлює такі основні трактування феномену резильєнтності:

- 1) резильєнтність – це біо-психо-соціальне явище, яке охоплює особисті, міжособистісні та суспільні аспекти й формується у процесі розвитку;
- 2) вона пов'язана із здатністю психіки до відновлення після стресових чи травмувальних ситуацій;
- 3) може розглядатися як властивість особистості або як динамічний процес залежно від дослідницького фокусу;
- 4) зумовлена багатьма чинниками – серед них: емоційний інтелект, позитивні соціальні зв'язки, адекватна самооцінка, впевненість у власних силах, тип раннього дитячо-батьківського зв'язку;
- 5) має ключове значення для формування посттравматичного зростання особистості [72, с. 52].

Ученими виділяються різновиди резильєнтності та предмет їх аналізу, зокрема: економічна, соціально-політична, правова, військово-політична, духовно-культурна, освітньо-наукова та мережево-інформаційна резильєнтність (О. Костюченко, М. Бриль).

У контексті розвитку творчих здібностей студентів музично-педагогічних спеціальностей у кризових умовах важливими, серед інших, є: *духовно-культурна* резильєнтність (мистецьке й релігійне середовище виступають ключовими чинниками у формуванні світоглядних орієнтацій особистості, оскільки саме вони значною мірою впливають на духовні цінності, моральні переконання та етичну позицію людини.) У цьому контексті особливої актуальності набуває аналіз основних викликів, що виникають у цих сферах, а також формування практичних рекомендацій, спрямованих на їх подолання або мінімізацію негативних впливів.

Окремо варто виокремити *освітню* та *наукову* резильєнтність, яка розглядається як здатність систем освіти й науки адаптуватися до дестабілізуючих умов, зберігаючи свою функціональність, цілісність і здатність до розвитку. Йдеться, зокрема, про стійкість до зовнішніх загроз (економічних, політичних, інформаційних), що чинять вплив на освітньо-наукову галузь, а також про пошук інструментів їх подолання в умовах глобальної нестабільності, соціокультурної трансформації [63, с. 45].

Серед зарубіжних наукових джерел знаходимо праці, присвячені резильєнтності учителів, зокрема у процесі професійної підготовки.

«Підготовка та підтримка стійкого вчителя стають запитом дня», - йдеться у праці Д. Потолеа (D. Potolea) «Навчання вчителів з точки зору резильєнтності вчителя» [14]. Разом із тлумаченням резильєнтності (стійкості) вчителя автором розроблено концепцію компетентності стійкості вчителя, відповідно до якої стійкість (резильєнтність) педагога розглядається як наскрізна компетенція.

Дослідниця А. Бордас (A. Bordas) у праці «Дослідження резильєнтності вчителів та педагогічної освіти» пропонує цілісну концепцію резильєнтності, що містить прикладні аспекти, важливі для покращення підготовки вчителів, оптимізації освітнього середовища, створення доброзичливих взаємин на роботі, підвищення фахової майстерності [7]. Авторка обґрунтовує резильєнс підхід, що постає на збалансованій організації навчання чи праці: «набагато ефективніше давати можливість співробітникам для відпочинку, навчання та професійного розвитку, ніж лише розвиток навичок». Розвиток резильєнтності педагогів, коли не створено адекватних організаційних умов, не забезпечено соціальну та фінансову підтримку, стає лише «швидким рішенням» або «симптоматичним лікуванням» [7].

Колективом вчених з п'яти різних австралійських університетів (керівник-К. Менсфілд (C. Mansfield) було розроблено програму BRiTE (Building Resilience in Teacher Education/ Побудова резильєнтності в освіті вчителів) [8], яка висвітлює концептуальні, емпіричні та прикладні аспекти розвитку резильєнтності вчителів. Резильєнтність вчителя трактується авторами як «здатність, процес і результат, що базується на особистих і навколишніх ресурсах, які у динамічній взаємодії контекстуалізують професійну діяльність» [23]. Програма BRiTE широко впроваджується в Астралії [23] та США [20], про що свідчить висока цитованість видання «Виховання стійкості вчителя» [10] та запровадження австралійської стипендії з навчання та викладання Staying BRiTE - п'ятимодульного інноваційного навчального курсу, зміст якого розміщено у вільному доступі англійською мовою «Welcome to the BRiTE Program. Building Resilience in Teacher

Education – BriTE» [23]. Тематика модулів цього курсу, що розрахована на майбутніх учителів, тобто здобувачів педагогічного фаху, та молодих вчителів, які тільки розпочинають професійну кар'єру, містить такі розділи: побудова резильєнтності, стосунки (соціальний вимір резильєнтності), добробут (мотиваційний вимір), ініціативність (професійний вимір), емоції (емоційний вимір) [83].

У вітчизняному науковому дискурсі проблема розвитку резильєнтності у здобувачів освіти, зокрема мистецьких спеціальностей, стає предметом досліджень дедалі частіше. Так, О. Костюченко та М. Бриль у дослідженні, присвяченому розвитку резильєнтності особистості як складника здоров'я, використовують універсальність впливу мистецтва, що сягає глибин як свідомості, так і підсвідомих пластів особистості, що дозволило розробити та апробувати програму інтегративної арттерапії для студентської молоді спеціальностей галузі «Культура і мистецтво» [63, с. 47]. Серед визначених авторками аспектів розвитку резильєнтності студентів мистецьких спеціальностей ключовими є такі: формування повноцінних Я-концепції (самоповага, самоприйняття, самооцінка, самоцінність) і картини світу в системі образів «Я – інші – Світ»; планування майбутнього; екологічне проживання складних і неприємних емоцій; послідовне та систематичне розв'язання проблем; організація й участь у доброзичливих і змістовних стосунках; розвиток ефективних навичок спілкування і взаємодії тощо. Резильєнтність формується в процесі засвоєння майбутніми фахівцями життєвого досвіду та професійних знань (Г. Дубчак) [49, с. 25].

Дослідниці обґрунтовують, що методологічною основою для реалізації резильєнс-підходу можуть слугувати такі концепції: психологічного благополуччя, щастя, самоактуалізації та самодетермінації особистості, самоефективності, самоставлення, позитивного підходу до функціонування особистості та життєтворчості (О. Чиханцова, К. Гуцол) [128].

Резильєнтність є важливою для ментального здоров'я працівників освітньої сфери, оскільки це стан благополуччя особистості, при якому вона здатна долати

стреси у повсякденному житті, може реалізувати свої здібності, продуктивно та плідно працювати і робити внесок у розвиток свого суспільства (Л. Сіпко) [120, с. 95].

Наукову цінність у сфері мистецької освіти мають праці О. Олексюк, яка наголошує, що основою для творчої самореалізації виступає духовний ресурс особистості музиканта, адже саме він визначає ступінь залучення внутрішніх духовних сил у процесі творчої діяльності [97, с. 117].

У Програмі великої трансформації «Освіта 4.0: Український Світанок» (2022) зазначається, що одним із ключових завдань становлення та підтримки педагогічної еліти є формування «навичок управління в критичних ситуаціях («КОДи резильєнтності»)» [114, с. 15].

Оскільки до структурних ознак творчого потенціалу особистості, визначених В. Моляко і О.Музикою, відносяться спроможність до підвищеної чутливості, певної вибірконості, надання переваг чомусь перед чимось, загальна динамічність психічних процесів. Властивими характеристиками когнітивної діяльності особистості є здатність швидко опрацьовувати нову інформацію, формувати асоціативні зв'язки; схильність до систематичного аналізу, порівнянь і зіставлень з метою визначення оптимальних моделей поведінки; емоційна насиченість окремих пізнавальних процесів, що виявляється у ставленні до об'єкта, впливі почуттів на оцінку, вибір та надання переваг. Окрім цього, важливою є спроможність особистості застосовувати власні стратегії та тактики для вирішення проблемних ситуацій, подолання труднощів у нестандартних чи екстремальних умовах [66], то правомірно підсумувати, що розвиток резильєнтності майбутніх учителів музичного мистецтва є вагомим чинником формування їх музично-творчих здібностей у сучасних кризових реаліях.

Сутнісна характеристика окреслених наукових підходів дозволяє конкретизувати систему принципів як педагогічних вимог, керівних положень, дотримання яких сприятиме ефективності процесу формування музично-творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва: принцип акмеологічності,

принцип естетичної детермінації, принцип гармонізації традиційного та інноваційного, принцип партисипативності.

Теоретичне обґрунтування організаційно-методичних умов формування творчо-музичних здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва

Якість музично-педагогічної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва значною мірою визначається належними педагогічними умовами, що динамічно змінюються і ніколи не можуть характеризуватися сталістю, зважаючи на суспільні трансформації.

Попри розмаїту семантику терміна «педагогічні умови», як правило, його сутність тлумачать як спеціально створені обставини в освітньому процесі з метою підвищення його ефективності або реалізації певних інновацій [76, с. 43].

Як свідчить аналіз наукового дискурсу, поняття «педагогічні умови» торкається на рівні трансформації усіх складових освітнього процесу: від цілей, змісту, принципів, методів, форм, до технологій та моделювання очікуваних результатів тощо (В. Бондар, О. Дубасенюк, О. Антонова, С. Вітвицька, С. Сиєва, Г. Падалка та ін.).

На думку А. Литвин та О. Мацейко, педагогічні умови розглядаються як специфічні особливості організації освітнього процесу, що впливають на результати навчання, виховання й розвитку особистості. Вони створюють об'єктивні передумови для підвищення ефективності цих процесів через упровадження нової освітньої парадигми, інноваційних технологій, передових методичних підходів і кращих зразків педагогічного досвіду [76, с. 56].

У нашому дослідженні обґрунтовуємо педагогічні умови формування творчо-музичних здібностей студентів-бакалаврів з урахуванням таких методологічних імперативів:

- необхідність комплексного впливу на зовнішні та внутрішні умови музично-педагогічного процесу й особистісні параметри всіх його учасників;
- цілісність процесу формування педагога-професіонала, що відповідає

запитам суспільства та вимогам ринку праці;

- компетентнісно зумовлена основа розвитку музично-творчих здібностей здобувачів освіти, що забезпечує гармонізацію особистісного та професійного становлення [76, с. 56].

У контексті предмета нашого дослідження ми ґрунтуємося на припущенні про те, що формування музично-творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва у професійній підготовці відбуватиметься оптимально та ефективніше завдяки реалізації системи педагогічних умов. Розкриємо сутність визначених педагогічних умов.

Перша педагогічна умова: проектування резильєнтного культурно-освітнього простору в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Цінності та методологічні орієнтири, зумовлені цивілізаційним розвитком – зокрема демократизація, інклюзивність, академічна свобода, різноманіття освітніх маршрутів, стійкість та емпатія – набувають особливої значущості у процесі модернізації змісту й освітніх технологій у сфері мистецької та музично-педагогічної освіти в Україні. Їхня актуальність зростає в контексті інтеграційних процесів національної системи вищої освіти до Європейського простору вищої освіти та Європейського дослідницького простору.

Означені акценти чітко прослідковуються в офіційних документах відповідних інституцій ЄС. Європейською комісією розроблено рамковий документ з інклюзивних практик у сфері вищої освіти (Framework of inclusion measures) для Програми Еразмус+. У Римському комюніке, зокрема додатку II «Principles and Guidelines to Strengthen the Social Dimension of Higher Education in the ENEA» [15], наголошується на посиленні уваги до соціальних вимірів вищої освіти, зростанню її чутливості до розмаїтого світу та потреб здобувачів різних соціальних груп. Асоціація європейських університетів (European University інклюзії, соціальної відповідальності університетів, культури побудови міцних

громад в освітніх інституціях, заснованої на рівності та повазі до кожного.

Проблематика створення/проектування освітніх та культурно-освітніх просторів у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців перебувала у фокусі наукових розвідок вітчизняних (О. Єременко, А. Козир, О. Олексюк, О. Смолінська, А. Цимбалару, О. Отич, Г. Падалка, О. Рудницька, А. Растригіна, В. Чорна, О. Щолокова, Г. Цвєткова та ін.) та зарубіжних (Bamford [4], A. Robledo [18]) вчених протягом тривалого часу, а відтак потрактування сутності цього поняття характеризується хоча й множинністю, однак і певною усталеністю.

Варто констатувати, що термін «простір» означено багатовимірністю та різноплановістю, оскільки у педагогічних контекстах превалює його тлумачення як міждисциплінарного поняття, що інтегроване з філософського, культурологічного, соціологічного та психологічного наукових тезаурусів.

Як зазначає О. Смолінська, у філософському дискурсі ідея культурно-освітнього простору розглядається як форма буття певних кодів – культурних, інтелектуальних, соціальних, психологічних тощо – які, незважаючи на не до кінця вивчену фізико-біологічну природу, є спільними для людства загалом [122, с. 38].

З культурологічної точки зору культурний простір трактується як своєрідний показник рівня зрілості суспільного розвитку. Він відображає ступінь оволодіння людством природними силами, стихійними суспільними процесами та трансформацією внутрішнього світу людини [122, с. 40].

На важливості взаємозв'язку між культурою й освітою наголошує Н. Скотна, вказуючи, що культура є ключовим поняттям для осмислення особистості. Зміст культури, як феномену людської сутності, залишається відносно стабільним, зберігаючи основні риси у різних формах прояву [121, с. 330]. Погляди вчених щодо трактування сутності та структури аналізованого поняття значно еволюціонували відколи концепти «культура», «освіта» та «простір» було інтегровано у поняття «культурно-освітній простір» (90-ті роки XX століття) [40].

Онтологічно педагогічна теорія збагачувала синонімічний ряд поняття культурно-освітнього простору протягом різних періодів, про що свідчать,

зокрема, і такі автентичні феномени, як «дух закладу» (К. Ушинський), «пам'ять суспільства» (Г. Ващенко), «духовне життя школи» (В. Сухомлинський), «педагогічна матриця» (В. Андрущенко) та ін. [122]. У зв'язку з цим семантично культурно-освітній простір розкривається у спорідненості з поняттями «мікроклімат» та «середовище», останнє з яких набуло множинних означень - навчальне, виховне, освітнє, інформаційне, культурне, соціальне, інклюзивне, адаптивне, віртуальне, безпекове та багато ін.

Аналітичне вивчення сучасного педагогічного дискурсу дозволило А. Цимбалару констатувати, що інтерпретація поняття «освітній простір» традиційно пов'язується з низкою ключових аспектів, серед яких:

- індивідуалізований простір суб'єкта освітньої діяльності;
- дидактичне середовище;
- концептуальна площина ціннісного передбачення освітнього розвитку;
- глобальний освітній простір людства;
- аналогічні терміни на кшталт «соціально-освітній простір», «духовно-педагогічний простір», «виховне середовище»;
- середовище реалізації потенційних можливостей у контексті задоволення освітніх потреб;
- чинник педагогічного моделювання;
- сфера ідейного пошуку та креативної діяльності [127, с. 45].

У цілому, під освітнім простором автор пропонує розуміти певну сконструйовану педагогічну реальність, що відображає взаємодію учасників освітнього процесу із комплексом соціальних зв'язків, інтегровану систему педагогічних чинників, а також активізацію творчого потенціалу всіх залучених суб'єктів. Такий простір вирізняється високою інтенсивністю освітньої інформації та структурованою інфраструктурою, до якої належать якісний і кількісний склад її елементів, їх просторове розміщення і взаємозв'язки [127, с. 45].

Невід'ємними складовими освітнього простору закладу вищої освіти є *персоналізовані* траєкторії студентів, викладачів та *інституціолізовані* - освітніх інститутів (О. Смолінська, Г. Цветкова).

За Г. Цветковою, освітній простір як об'єкт для ретельного проектування на основі вічних духовних цінностей – Істини, Добра, Краси, може стати креативно-розвиваючим освітнім простором, що сприятиме професійному самовдосконаленню викладача університету [126].

Відповідно до авторського бачення Г. Цветкової, до основоположних елементів дефініції «креативно-розвивальний освітній простір» належать такі складові: орієнтація на саморозвиток особистості в контексті культурної взаємодії; свобода як простір автономного вибору та самовизначення; діалогічність, що виступає основною формою духовного контакту між учасниками освітнього процесу креативного спрямування [126, с. 85]. На думку дослідниці, важливими характеристиками такого простору є: позитивна психолого-педагогічна атмосфера; умови для реалізації особистісного потенціалу; варіативність форм креативності, яку авторка визначає як «бароко креативності». Ця насиченість креативними проявами, притаманна творчо-розвивальному середовищу, активізує прагнення до професійного самовдосконалення, формує вміння рефлексивного самопізнання («уміння самості»), а також провокує ситуацію «кризи компетентності», що, власне, є рушієм саморозвитку [126, с. 87].

Формування художньо-освітнього простору з ознаками творчості та естетичної цілісності, за Ю. Мировською, потребує системного взаємозв'язку його складових, активного залучення мистецьких творів у процес навчання, інтеграції мистецтв на організаційному рівні та налагодження діалогічної взаємодії між усіма його учасниками. Така модель сприяє підвищенню мотивації до творчої діяльності, стимулює самовираження, розвиває креативний потенціал і формує комунікативно-художні вміння здобувача освіти [85, с. 216]. У науковій розвідці О. Канарова систематизує основні смислові аспекти поняття «культурно-освітній простір», під яким розуміє сукупність спеціально організованих соціальних, культурних, освітніх і психолого-педагогічних умов, взаємодія яких забезпечує гармонійне формування особистості, розвиток її духовності та моральної свідомості [54, с. 31].

У контексті цього поняття Т. Троїцька і Н. Сегеда розглядають культурно-

освітній простір як складну, багатокомпонентну систему з певною структурою, яка функціонує як на рівні об'єктивних, так і суб'єктивних процесів, має сутнісні характеристики та репрезентується у різноманітних моделях і полікультурних проєктах [40, с. 23]. У контексті предмета нашого дослідження з метою проєктування культурно-освітнього простору дослідницькі зусилля спрямуємо на суб'єктивному вимірі, за якого культурно-освітній простір розуміється як «сукупність елементів культурно-освітнього простору, що існують віртуально у свідомості людини як нереалізована норма, інтенція, ідеал, що виявляється у зв'язку з реальним станом речей через ціннісні орієнтації [40, с. 31].

Мистецький освітній простір, на думку А. Растригіної, передбачає створення інноваційного контексту, а саме:

- переорієнтація його цілей із вузькопрофесійного на широкий мистецько-гуманістичний розвиток майбутнього педагога-музиканта;
- оновлення змісту фахової підготовки «на засадах становлення і розвитку суб'єктних характеристик майбутнього фахівця як основи його внутрішнього духовно-творчого саморозвитку, самовираження, самореалізації, вільного вибору індивідуальної траєкторії професійно-творчого розвитку» [116, с. 33];
- сприяння усвідомленню особистістю, що професіоналізується, власної ідентичності та можливостей розвитку творчого потенціалу на основі пізнання особливостей місцевих, національних, європейських і світових культур засобами різних видів мистецтва [116, с. 33].

Відповідно до обґрунтувань Г. Падалки, однією з ключових ознак мистецького освітнього простору є його демократичний характер, що проявляється у переорієнтації підготовки майбутніх фахівців на більш гнучкий і гармонійний підхід. Замість акценту виключно на «трудовому способі життя», пропонується забезпечення балансу між вимогами державних стандартів вищої мистецької освіти та реалізацією права здобувача на вільний вибір власної освітньої траєкторії в межах професійного становлення [103]. У контексті цього підходу виправданим є твердження про багатовимірність освітнього простору: він

охоплює як фізичні, так і віртуальні виміри, у яких кожна особистість функціонує одночасно. Освітні простори можуть перетинатися, доповнювати один одного або залишатися відокремленими. У зв'язку з цим важливою стає потреба в усвідомленому формуванні індивідуального освітнього простору, який ґрунтується на взаємодії та синтезі різних середовищ навчання, що відображають потреби й цінності конкретного суб'єкта освітнього процесу. За О. Ярошинською, освітній простір ЗВО стає континуумом для проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутнього фахівця [134, с. 561].

Як переконливо обґрунтовує О. М. Олексюк, освітній процес у вищій школі варто аналізувати у парадигмі «діалог/полілог між студентом і освітнім простором» [95, с. 5].

Досягнення належного рівня діалогічної взаємодії в освітньому просторі мистецько-педагогічного закладу можливе за умови урахування низки важливих чинників. Зокрема, це: ступінь автономності особистості у здійсненні вибору між достовірними та сумнівними знаннями; наявність умов для самотворення в контексті «живого» знання та рівня його втілення; ступінь структурованості освітнього простору, в якому діалог або полілог відбувається без жорсткого визначення ролей і функцій його учасників; а також усвідомлення педагогами значущості взаємодії як справжнього включення у процес міжсуб'єктної комунікації [95, с. 5].

Архітектоніка культурно-освітнього середовища закладу освіти в сучасних реаліях повномасштабної війни немислима без концентрів «духовність», «гуманізм», «гідність», що надзвичайно співзвучно з древньою назвою освіти - «cultura animi» (культура духу)). Проживання щоденних травматичних подій воєнного життя учасниками освітньо-мистецького процесу не може не впливати на ціннісні характеристики просторів педагогічної взаємодії, адже «інституції освіти безпосередньо звертаються до внутрішнього світу людини» [94, с. 286].

Потенціал відновлення особистості у складних життєвих обставинах розкривається терміном резильєнтності, що детально обґрунтовано у п. 2.1.

Резильєнтне культурно-освітнє середовище розглядаємо як соціальну

систему, здатну, за визначенням Г. Лазос, вибудовувати нормальний, повноцінний освітній процес в складних умовах, забезпечивши не тільки досягнення «гомеостатичної рівноваги після травмівних подій, а й сприяючи виходу із певним «приростом» – вивищенням функціональних компетенцій (посттравматичне зростання) [72].

У контексті проєктування резильєнтного культурно-освітнього простору важливо враховувати, що розвиток резильєнтності фахівці радять розглядати на трьох рівнях: індивідуальному, колективному (професійні спільноти) та суспільному.

На індивідуальному рівні розвиток у студентів стратегій резильєнтності полягає у системній роботі щодо формування позитивної Я-концепції, високого рівня самооцінки, особистісної самоефективності, розвитку емоційного інтелекту.

На рівні професійної спільноти підкріплення потенціалу резильєнтності майбутніх педагогів-музикантів відбуватиметься, якщо освітянське середовище буде підтримуючим, емпатійним, психологічно комфортним та соціально інклюзивним для творчого саморозвитку кожного здобувача освіти.

Друга педагогічна умова: використання потенціалу навчальної та виробничої практик для творчої ідентифікації майбутніх педагогів-музикантів.

Кризовий період у житті українського суспільства, спричинений повномасштабної війною, зумовив мобілізацію ресурсності освіти як сфери інтеграції цінностей та ідентичностей (Т. Кремень, В. Моляко, Л. Коробка, Г. Падалка, П. Саух). Набуває актуальності потреба у формуванні фундаментальних засад цивілізованого суспільства, а також усвідомлення того, що одним із ключових шляхів до реалізації цих цінностей, як і до досягнення суспільного примирення, слугуватиме саме система освіти. Беззаперечним є провідне значення освітянської спільноти, оскільки саме освіта розглядається як визначальний чинник, що забезпечує становлення та зміцнення насамперед української громадянської і проєвропейської ідентичності, які, у свою чергу, становлять підґрунтя для національного поступу й гарантії національної безпеки

Суспільно-політичні реалії стимулюють переосмислення не тільки змістово-технологічних аспектів навчання та виховання, а глибокої рефлексії над поняттями, що пов'язані з ідентичністю, свободою творчості, творчим самовираженням. Такі очікування учені пов'язують зі своєрідним «духовним бароко» як освіти, так і українського суспільства у цілому: духовність як певна висота думок і вчинків, що протиставляється низькому, нищому; діяльнісна сутність духовної особистості з розвиненими не тільки абстраговано-теоретичними уявленнями щодо цінностей та ідеалів, але й здатної на вчинки за законами совісті, істини й краси; творчість як сфера, що пробуджує вищі устремління особистості до саморозвитку, до духовного самовдосконалення та самоідентифікації (Г. Падалка) [105].

У контексті розвитку музично-творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва ґрунтуємося на тезі про те, що «відновлення педагогічного процесу та насичення його духовними цінностями має концентруватися навколо посилення його творчої спрямованості» [105, с. 154]. Музично-творчу особистість, що втілює прагнення до самоідентифікації, свободи творчих дій, до індивідуалізації професійних маршрутів, розглядаємо як «вільну особистість, що не може бути сформована в умовах вивчення готового знання» (за Г. Падалкою).

На зв'язку концептів творчості та ідентифікації особистості наголошує Р. Швай: креативність передбачає не лише розвиненість пізнавальних здібностей індивіда, а й наявність широкого кола інтересів, а також сформовану життєву позицію, що відображає його особистісну активність [129, с. 75].

У науковому дискурсі превалює підхід щодо тлумачення сутності феномену «ідентичність» у семантичному полі самобутності, унікальності людини, становлення особистості, свідомості і самосвідомості. За концепцією Е. Г. Еріксона, «ідентичність (від латинського *identicus* – тотожність, однаковість) – це почуття самототожності, власної істинності, повноцінності, співпричетності до світу та інших людей» [75].

Обґрунтовуючи важливість творчої ідентифікації педагогів-музикантів,

враховуємо такі теоретичні положення:

- психосоціальна ідентичність є необхідною умовою для збереження здоров'я особистості, її внутрішньої цілісності, стабільності, важливою особистісною потребою (Е. Еріксон);
- поведінковий прояв ідентичності полягає у розв'язанні життєво значущих проблем стосовно себе і свого життя, що пов'язано із самовизначенням
- механізмом та процесом формування ідентичності як «внутрішнього, суб'єктивного стану особистості, в якому виражається її самоусвідомлення, як своєрідна стійкість, самоототожнення, переживання постійного Я, його збереження» є ідентифікація (І. Бех) [30, с. 45];

Важливим аспектом, на думку А. Линенко, у професійному зростанні майбутнього педагога є процес самоототожнення не просто з представником професії, а з ідеальним образом вчителя. Такий підхід передбачає цілеспрямоване формування у студента комплексу необхідних професійних компетентностей, системи цінностей, знань, умінь і навичок, а також розвитку особистісних та професійно значущих якостей, які характерні для педагога-взірця, проте ще не набули достатнього рівня сформованості в самого здобувача освіти [75, с. 73].

Професійна ідентифікація майбутнього педагога передбачає формування розуміння, що професіонал – це той, хто володіє «індивідуальним стилем діяльності (творчо-музичної зокрема), а сам цей стиль може вважатися обґрунтованим і дійсним за умови, що суб'єкту властива визначена спрямованість діяльності, стабільність проявів стратегічних установок на різних рівнях мислення, а також здатність адаптивно й гнучко застосовувати ці стратегії до розв'язання нових і творчих завдань» [87, с. 5].

Для особистості-професіонала як ідеалізованої моделі випускника вишу характерними є низка складових, які обґрунтовує академік В. Моляко, зокрема: комплекс ознак професіоналізму охоплює не лише знання, уміння та навички, а й мотиваційну складову, щире зацікавлення і любов до своєї справи, готовність ефективно діяти як у сприятливих, так і в ускладнених умовах, досягнення

високого рівня майстерності та наявність індивідуального стилю діяльності, який, як підкреслює вчений, є ключовим критерієм, що дозволяє визначити рівень професіоналізму особистості в тій чи іншій сфері [87, с. 2].

Ми поділяємо положення вчених (А. Линенко, В. Семиченко, О. Отич) про те, що професійна ідентичність майбутніх учителів формується у процесі професійної підготовки, а педагогічна практика є потужним джерелом її актуалізації, зокрема з позиції педагогічної акмеології (О. Дубасенюк, А. Козир, Г. Падалка, О. Щолокова).

Удосконалення практичної підготовки фахівців є ключовим завданням у контексті імплементації Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (2015), Концепції розвитку педагогічної освіти в Україні (2018).

Численними компаративними розвідками засвідчено, що у західноєвропейських освітніх системах практичній складовій у професійній підготовці вчителя відводиться понад 50 % освітньої програми, що дозволяє якісно формувати фахові компетентності майбутніх педагогів – педагогічну, психологічну, соціокультурну комунікативну та ін. [71, с. 98].

Традиційно у вітчизняному науковому дискурсі проблематика, пов'язана з практичною підготовкою вчителя, розкривається на основі таких методологічних засад, як контекстне навчання (Л. Довгопола, М. Качур, Г. Падалка), розвиток мовної особистості педагога у процесі педагогічної практики (О. Семенов), формування комплексних педагогічних умінь майбутніх учителів (О. Дубасенюк, Л. Лук'янова, Н. Ничкало), удосконалення професійної компетентності педагога (І. Драч, С. Вітвицька), формування артистизму майбутніх учителів музичного мистецтва (М. Ткач, Г. Падалка) та ін.

У вітчизняному освітньому просторі, як зазначають Н. Ничкало, Л. Лук'янова та С. Хомич, практична підготовка майбутнього вчителя реалізується за паралельною моделлю, яка передбачає одночасне засвоєння теоретичних знань і формування практичного досвіду вже з II–III курсів бакалаврату. Такий підхід є досяжним лише за умов наявності потужної матеріально-технічної бази,

стабільного фінансового забезпечення і автономності функціонування закладу освіти [91, с. 23].

Основні виклики щодо організації практичної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої та фахової передвищої освіти пов'язуються насамперед з її неефективністю, зумовленою відсутністю належного обмеженням фінансового забезпечення, фрагментарністю реалізації принципу педагогічного партнерства, недостатністю ресурсної бази для організації й проведення педагогічної практики в умовах дистанційної або змішаної форми навчання тощо. Подолання зазначених викликів передбачає активізацію зусиль ключових стейкхолдерів - менеджерів освіти, гарантів освітніх програм, груп забезпечення якості підготовки педагогічних кадрів на відповідних освітніх рівнях (М. Вовк, С. Соломаха, Ю. Грищенко) [36].

Різноманіття видів педагогічної практики студентів зумовлюється ступеневістю вищої освіти та залежить від профілю та спрямованості освітніх програм. У наукових джерелах знаходимо таку класифікацію практик: навчальна (екскурсійна, ознайомлювальна, для отримання первинних професійних умінь і навичок тощо); виробничої (технологічна, педагогічна, науково-дослідна, педагогічна, викладацька, асистентська, науково-виробнича, переддипломна та ін.); магістерської (асистентська, науково-дослідна). Кожен з видів практик наділений потенціалом для формування первинного практичного досвіду, що стане основою для удосконалення педагогічної майстерності майбутнього педагога [36, с. 200].

Відповідно до чинного законодавства та автономних можливостей заклади вищої освіти диверсифікують види практик на основі унормованого мінімального обсягу безперервної педагогічної практики у 30 кредитів ЄКТС як обов'язкової частини бакалаврських програм (починаючи з першого року навчання в різних закладах освіти й на різних курсах) [36, с. 42].

Серед провідних стратегічних орієнтирів модернізації змістового наповнення та вдосконалення організаційно-методичних підходів до проходження педагогічної практики на бакалаврському рівні у закладах вищої педагогічної

освіти, відповідно до даних довоєнних емпіричних досліджень, виокремлюються такі пріоритети: збереження усталених традицій реалізації різних форм практичної підготовки, напрацьованих у закладах вищої та фахової передвищої освіти; впровадження інтерактивних методів, форм і технологій як засобів розвитку фахових компетентностей здобувачів освіти у процесі практики; активізація партнерської взаємодії із закладами освіти та різноманітними інституціями (зокрема культурологічними, мистецькими, краєзнавчими музеями, театрами, бібліотеками, лінгвістичними центрами, лабораторіями); розширення практики використання дистанційних форматів організації педагогічної практики (платформи Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams, Zoom, Hangouts, Skype), що є надзвичайно актуальним в умовах воєнного стану; забезпечення практикоорієнтованого змісту практик, зокрема спрямування їх на збір та узагальнення емпіричних матеріалів для написання наукових праць, а також на оволодіння прикладними інструментами майбутньої професійної діяльності [36, с.

Прикладні аспекти покращення ефективності організації навчальної та виробничої практик майбутніх педагогів, зокрема і враховуючи нарощення бар'єрності, зумовленої пандемією та воєнними загрозами, українські вчені пов'язують з технологією інтервізії. Відзначимо, що термін «інтервізія» (із англ. «inter» – взаємодія, взаємне спрямування і «vision» – бачення), що дослівно перекладається, як бачення із середини, проникнення у суть, набуло імплементації у педагогічних контекстах, коли для розв'язання прикладних проблем необхідним є занурення усіх учасників (Л. Довгопола).

У дослідженні Л. Довгополи (2019) було запропоновано інноваційний підхід до організації виробничої практики, що базується на принципах інтервізії, який передбачає створення студентських інтервізійних груп. Основними завданнями такої організації є: сприяння професійній кооперації та взаємодії студентів-практикантів у межах педагогічної практики з метою здобуття нових фахових знань; формування цілісного бачення, глибшого розуміння та критичного осмислення власної професійної діяльності, виявлення та усвідомлення

професійних помилок; аналіз доцільності й ефективності застосованих методів і технологій навчання, розвиток професійних умінь, обмін педагогічним досвідом, підвищення рівня фахової підготовки та адаптація до вимог професії; колективне вирішення професійно значущих проблемних ситуацій із залученням усіх учасників інтервізійної взаємодії; забезпечення умов для рефлексії й особистісно-професійного зростання студентів [46, с. 64].

Сучасні суспільні контексти освітньої практики націлюють на посилення уваги до таких питань: керівництво практичною підготовкою здобувачів вищої освіти, враховуючи принципи інклюзивності; актуалізується потреба в адаптації освітнього процесу до умов кризового характеру, що передбачає системне оновлення освітніх компонентів, інтеграцію загальнонаціональних і європейських освітніх тенденцій, а також урахування специфіки регіонального контексту як важливого чинника формування змісту освіти.; оволодіння студентами технік та технологій організації навчання, поінформованого про травму; підготовка до мистецько-педагогічної роботи з освітньо вразливими категоріями учнів.

Третя педагогічна умова: конвергенція традиційних форм та методів розвитку музично-творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва та експоненційних технологій.

Цифровізація освіти – об’єктивний процес, що масштабується стрімкими темпами та пов’язується з питаннями забезпечення якості освіти, особливо в умовах, коли експоненційні технології позбуваються футуристичного статусу, дедалі глибше проникаючи в усі сфери суспільного життя, зокрема й освіту.

Про роль цифрової трансформації освіти у суспільстві майбутнього влучно висловилися українські вчені П. Саух та І. Саух: «високоєфективна екосистема цифрової освіти та підвищення професійної компетентності в системі координат нового суспільства матимуть вирішальне значення, однак вони вже тут виступають факторами, а не метою» [119, с. 4].

Досягнення ключових цілей «Суспільства 5.0» передбачає надання відповідної пріоритетності вдосконаленню освіти, оскільки «все починається з людини, а не з технологій» - окрім «цифрової грамотності, штучного інтелекту

та аналітики даних», «роботи з новими технологіями», «кібербезпеки» та «уважності до даних» особливо важливими мають бути ключові компетентності, пов'язані з творчим, підприємницьким, гнучким і неупередженим мисленням (П. Саух, І. Саух, 2023).

Концептуальна основа «Освіти 5.0» на противагу «Освіти 4.0» не обмежується потребою у формуванні цифрової грамотності здобувачів освіти та доволі універсалізованим набором умінь та навичок з освоєння технологічних новацій, прийняття аргументованих рішень, здатності до міжгалузевої екстраполяції знань, але й «уміння перетворювати їх на життєву мудрість». На думку П. Саух та І. Саух мудрість – це знання життя, запліднене добротою, справедливістю, чутливістю до краси життя, помножене на творче ставлення до життєвих ситуацій і поваги до традицій» [119, с. 5].

Трансформація освітніх середовищ у парадигмі науково-технологічних рішень містить екзистенційні суперечності, головна з яких, на думку естонського культуролога Ю. Лотмана [13], полягає у тому, що «XXI століття може виявитися великою казармою, а може виявитися новим Ренесансом. Розвиток науки і техніки відкриває перед нами обоє дверей. У які з них ми ввійдемо, залежить від нас» (Lotman, 1990). Розв'язання цієї суперечності на користь «освітнього Ренесансу» тісно корелює з оновленням змісту, методів та засобів освіти та виховання за принципом адекватного збалансування «технічних, фундаментальних і гуманітарних дисциплін та особливу увагу до питань етики, соціальної інтеграції, різноманітності та сталості» [119, с. 5].

Разом із тим учені застерігають, що архітектоніка парадигми Освіти 4.0, що базується на технократизації та інформатизації, містить серйозні фактори ризику для формалізації та дегуманізації освіти: мінімізація міжособистісної взаємодії в реальному часі, посилення когнітивних викривлень, втрата творчих здібностей, гаджетозалежність, загострення фрустраційних станів, віртуалізація життя, кібернасильство та ін. Потребує перегляду і визначення інтегральних результатів освіти у форматі компетентностей, які не можуть бути звужені до «здатності аналізувати різноманітні інформаційні потоки» [119, с. 5]. У документах

Міжнародної комісії з питань розвитку освіти ЮНЕСКО [22] наголошується на необхідності формування глобального бачення освіти, що має сприяти зміцненню загальнолюдських цінностей і побудові гармонійних взаємин як між людьми, так і з довкіллям і технологічним простором, аби «зміцнити нашу загальну людяність й забезпечити в майбутньому стійкі стосунки між людьми, з природою та технологіями» (UNESCO, 2022). У цьому контексті окреслено чотири ключові засади освітнього процесу, відомі як «опори освіти» ЮНЕСКО: «навчитися пізнавати», «навчитися робити», «навчитися жити разом» і «навчитися жити» [119, с. 5].

Зважаючи на це, можемо стверджувати, що функціональність фахівця в умовах п'ятої промислової революції («Індустрії 5.0») у перспективі все більше увиразнюватиметься не стільки потребами цифрової економіки та глобалізаційними трендами, але передусім потребами конкретної людини і вповні залежатиме не тільки від її здатності освоювати та трансформувати континууми інформації, але і «здатністю підтримувати «струну» власної думки й умінням конструювати складні моделі реальності, долати стереотипи мислення й поведінки, а також керуватися соціальними навичками» [119, с. 6].

Означені тенденції відобразилися і у структурі наукового тезаурусу музичної педагогіки, спричинивши його поповнення такими міждисциплінарними поняттями, як «цифрова педагогіка» та «цифрове мистецтво» (від англ. *digital* стрімкого поширення цифрових технологій передбачає їх залучення до творчої діяльності, яка, синтезуючи інформаційні (комп'ютерні) технології на прикладному рівні, має результатом художні витвори у цифровій формі, зокрема синтетичній – поєднання зображення, звуку, мультиплікації, відео, веб-сайту, віртуальної галереї, цифрового наративу та ін. [124, с. 190].

Такий підхід увиразнює потребу формування творчих компетентностей, що ґрунтуються на здатностях інноваційно й нестандартно діяти, розширювати канали сприймання і переробки освітнього та мистецького контенту в процесі поєднання реальних та віртуальних компонентів дидактичних засобів, у системі

професійної музично-педагогічної підготовки.

Потенціал цифрових технологій у розвитку творчо-музичних здібностей студентів розкривається передусім у покращенні адаптивності освітнього процесу до індивідуальних потреб, перспектив, можливостей, персоналізованих цілей кожного здобувача освіти. Ефективна індивідуалізація освітніх маршрутів майбутніх педагогів-музикантів відбуватиметься із врахуванням таких характеристик:

- цифрові технології інтегруються в освітній простір відповідно до рівня сформованості цифрової компетентності та педагогічного досвіду викладачів;

- навчання студентів відбувається з опорою на автентичні джерела та виконання практико-орієнтованих завдань, що узгоджуються з особливостями майбутньої професійної діяльності;

- викладач виступає не стільки джерелом інформації, скільки ментором-консультантом, який сприяє реалізації навчальної ініціативи здобувачів освіти;

- студенти активно управляють власною освітньою траєкторією, що сприяє розвитку навичок самомоніторингу, підвищенню рівня самодисципліни та самоусвідомлення ефективності навчальної діяльності;

- здобувачі мають можливість самостійно обирати навчальний матеріал, способи його засвоєння та форми подання, що сприяє усвідомленню власної індивідуальності у навчальному процесі;

- протягом усього періоду навчання забезпечується безперервне формування навичок самооцінювання, яке підтримується цифровими освітніми інструментами

Органічної конвергенції усталених форм, методів, прийомів, засобів навчання можна досягнути через застосування моделі SAMR (Substitution, переосмислення), розробленої зарубіжними дослідниками (Puentedura, 2013) [16]. Сутність моделі ґрунтується на послідовності етапів заміни, доповнення, модифікації та переосмислення в інтеграції цифрових інновацій у реальний

освітній процес.

Етап заміни (Substitution) передбачає, що традиційний підхід (суть дидактичних завдань, методи організації навчання) доповнюється інноваційними засобами, заміщуючи архаїчно усталені засоби. Наприклад, ті ж завдання з елементарної теорії музики чи музичної літератури студенти виконують на смарт дошці чи у редакторі Canva, створюють блоги або електронні посібники.

Наступний етап - доповнення (Augmentation) полягає уже у видозміні традиційних методів та форм організації навчання: онлайн-тестування, відеоблогінг, мережеві проекти, мобільні застосунки, онлайн-платформи та хмарні сервіси значно розширюють діапазон дидактичних інструментів викладача.

Етап модифікації (Modification) сприяє власне індивідуалізації процесу навчання, оскільки студенти мають можливість самостійно обирати цифрові застосунки для роботи над спільними навчальними проектами, розширюючи власний досвід музично-творчої діяльності та масштаби комунікації завдяки імерсивним технологіям.

Етап переосмислення (Redefinition) є заключним та полягає у системній трансформації освітнього процесу, зокрема його змісту та методів, через використання імерсивного підходу (доповненої реальності - для вдосконалення існуючих середовищ, та віртуальної реальності, що занурює користувача в абсолютно нове середовище). Завдяки цьому студенти можуть створювати віртуальні концерти, конкурси, фестивалі, записувати подкасти з митцями-професіоналами, вчителями-практиками, розвивати творчо-педагогічну ідентичність, створюючи цифрові наративи тощо.

Окремої уваги заслуговує поєднання цифрових технологій та штучного інтелекту (ШІ) в академічних мистецьких середовищах. Сучасні вчені з цього приводу слушно застерігають: «... синергійне поєднання необмежених технічних можливостей штучного інтелекту та людського творчого потенціалу відкриває перспективи подолання актуальних викликів, що постали перед сучасною музичною індустрією. Штучний інтелект не повинен витіснити чи знецінювати музику, натомість його роль полягає у розширенні творчих горизонтів і відкритті

нових шляхів для інноваційного розвитку музичного мистецтва» [123].

Ресурси штучного інтелекту сприятимуть урізноманітненню власного музично-виконавський досвіду майбутніх педагогів у таких аспектах:

- *виконання музики*: створення інтерактивних музичних систем, що здатні реагувати на уподобання, запити і виконавця, і аудиторії (наприклад, написання текстів пісень, створення для них аудіовізуального супроводу тощо); музичне імпровізування, що поєднує взаємодію з живими виконавцями у режимі реального часу;
- *створення музики*: автоматизоване генерування ритмічної мелодії на основі заданих темпу, стилю та тональності; створення музичного супроводу для, наприклад, фільмів, ігор, подкастів або рекламних роликів; створення нових музичних композицій з різними народними мотивами [65]; можливості експериментувати з мелодіями, новими звуками (швидке компонування мелодій, змішування звуків, аранжування тощо).

Окремим аспектом використання ресурсів ШІ у мистецькій освіті є створення електронної музики. Сучасні дослідники (О. Коваленко, А. Яцишин) класифікують такі програмні засоби відповідно до їх функціоналу [58], переважна більшість з яких може використовуватися учасниками освітнього процесу безкоштовно (такі програмні засоби, як AIVA, SUNO, Ecrett Music, Soundful, Magenta Studio та інші).

Серед пересторог, на які потрібно зважати, залучаючи студентство до роботи з подібними платформами на основі ШІ, автори виокремлюють, зокрема, заміщення людської творчості, колізії навколо авторських прав, відсутність емоційної складової, неавтентичність як відсутність індивідуальності, своєрідності.

Вищезазначене є основною для загального висновку, що музично-педагогічна освіта не може залишатися поза впливом сучасних експоненційних технологій та, зважаючи на експансивне поширення нейромереж в освітні середовища різних рівнів, потрібно гнучко поєднувати і доповнювати усталені традиційні підходи і практики підготовки майбутніх педагогів музикантів

технологічно-цифровими інноваціями. Виважена конвергенція як взаємопроникнення та взаємовплив традиційних форм і методів та сучасних інформаційно-комунікаційних технологій дозволить зміцнити технологічний фундамент освітнього процесу, зберігши та збагативши усталені формати взаємодії викладача та студента як суб'єктів творчої самореалізації у мистецькому просторі.

Запропонована експлікація сутності педагогічних умов формування музично-творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва у професійній підготовці є, на наше переконання, досить вичерпною, узгодженою із виокремленими раніше методологічними підходами, і слугуватиме основою для проектування методичної моделі формування музично-творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва (п. 2.3).

2.3. Організаційно-методична модель формування музично-творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва

Упровадження у практичну діяльність ЗФПВО (ЗВО) методики формування музично-творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає врахування низки положень, що відображають специфіку та багатогранну структуру досліджуваного процесу, зокрема:

- соціально-політичні трансформації у суспільстві, впливаючи на освітній ландшафт у цілому, увиразнюють соціальні виміри ефективності підготовки майбутніх фахівців, музично-педагогічного профілю зокрема;
- ефективність процесу формування музично-творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва у професійній підготовці ґрунтується на політиках та інструментах забезпечення якості вищої освіти (зовнішніх та внутрішніх);
- здійснення формування музично-творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва як процесу відповідає критеріям цілісності, системності та свободи педагогічної творчості;

- формування музично-творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах компетентнісного підходу стимулює оновлення змісту та технологій музично-педагогічної підготовки;
- розгортання процесу формування музично-творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва потребує проєкції нормативно заданих професійних вимог на індивідуальні особливості майбутніх фахівців музичного профілю і побудову на цій основі індивідуальних освітніх траєкторій;
- залученість суб'єктів у межах досліджуваного процесу здійснюється інклюзивно, з урахуванням їх мотивів, індивідуальних особливостей та характеристик, ціннісно-професійних орієнтацій здобувачів освіти.

Процес професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва за своєю природою є динамічним та адаптивним утворенням, структурованим за принципами гнучкості та забезпеченим механізмами, що уможливлюють своєчасне й відповідне реагування на соціальні виклики, спрямовуючи освітню діяльність на формування компетентного покоління фахівців, здатних до творчо-музичної самореалізації у педагогічній взаємодії з учнями, колегами, батьками та іншими стейкхолдерами.

Із погляду системного процес формування музично-творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва утворено такими конструктами, як: мета, об'єкт, предмет, суб'єкти, функції, засоби, результат.

Метою досліджуваного процесу є цілеспрямований інноваційно зумовлений вплив на формування музично-творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва як складника їх професійної компетентності.

Для наочного опису системи формування музично-творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва скористаємося методом моделювання як «методом пізнання властивостей об'єкта через модель» (І . Драч).

Загальноприйнятим у наукових дослідженнях є потрактуванням моделі як аналогу, що через знакову систему точно відбиває ознаки та властивості реальних явищ, процесів, понять. У довідковій літературі, зокрема Українському педагогічному енциклопедичному словнику, модель визначається як умовне

вираження, проявлення (зображення, схема, опис) певного об'єкта чи множини об'єктів, що зберігає зовнішню схожість і його пропорції при певній схематизації й умовності засобів зображення [43, с. 290].

Український академік С. Гончаренко запропонував обґрунтовані методичні рекомендації щодо застосування методу моделювання в соціально-педагогічній сфері. Згідно з його підходом, модель виступає концептуальним інструментом, який слугує аналогом певного фрагменту соціальної реальності. Така модель забезпечує збереження, узагальнення й розширення знань про структури та властивості процесів, що моделюються, і головним чином орієнтована на ефективне управління ними [44, с. 22–29].

Як підкреслював В. Штофф, модель є не лише «специфічною, якісно своєрідною формою», а й «засобом наукового пізнання», що має низку характерних ознак: вона може існувати як у формі уявної концепції, так і в матеріалізованому вигляді; репрезентує досліджуваний об'єкт або явище; виконує функцію його заміщення у дослідницькому чи навчальному процесі; надає нову інформацію про об'єкт, розкриваючи його характеристики, що не були безпосередньо доступні в первинному вигляді [47]. За В. Пікельною, модель як об'єктивна аналогія і максимально реалістичне відтворення оригіналу забезпечує перехід від емпіричного пізнання до теоретичного, що особливо важливо для інтерпретації найскладніших теоретичних положень [110, с. 191].

Згідно з системним критерієм (за Н. Ничкало, С. Гончаренко) моделювання дослідницького процесу ґрунтується на врахуванні цілісної структури останнього, що постає у єдності мети та завдань, охоплюючи увесь спектр провідних видів діяльності, організаційних форм, детермінованих методологічними підходами та принципами [92].

Моделювання як метод науково-педагогічного дослідження характеризується такими провідними ознаками, дотримання яких забезпечуватиме ефективність дослідницького процесу:

- система дій, яка забезпечує адекватне осягнення (розуміння) причинно-наслідкових зв'язків, властивостей, ознак природного чи соціокультурного об'єкта, що вивчається (І. Зазюн, Г. Сагач) [51, с. 67];

- присутній механізм визначення перспективи розвитку досліджуваного поняття (В. Пікельна) [110, с. 248];

- явище, що моделюється, виражається цілісно як сукупність провідних ознак (інтегративні риси, ключові елементи та складові компоненти, структурна організація та функціональні ознаки, комунікативні особливості, а також зв'язок з і

с

- відтворюючи оригінал, модель не може бути цілком тотожною йому, оскільки це суперечить методологічному положенню про невичерпність матерії. Тому модель завжди бідніша за оригінал [47, с. 223].

р

У процесі проєктування моделі формування музично-творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва варто врахувати функції, які виконує модель (за В. Пікельною), а саме:

н

- нормативна функція – порівняння досліджуваного явища або процесу з іншими, більш дослідженими;

м

- систематизувальна функція – упорядкування усіх (визначальних) проявів дійсності та їх впливів на предмет дослідження;

р

- конкретизувальна функція – опора на конкретну методологію (теорію, концепцію, підходи та принципи);

з

- пізнавальна – спрямованість на розкриття нового наукового знання та прикладних аспектів його застосування [110, с. 263].

и

Ураховуючи викладені вище положення, у нашому дослідженні моделювання трактуємо як творчий цілеспрямований процес, що цілісно інтегрує елементи конструктивно-проєктувальної та аналітико-синтетичної діяльності, спрямованої на створення образного, наочно-графічного відображення процесу формування музично-творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва у цілому та його характерних складових, яке точно передає його функції та відображає відповідні контексти впливу ключових факторів, що

забезпечують стабільність та стійкість функціонування та динаміки досліджуваного процесу.

У процесі моделювання дотримуємося обґрунтованого вченими алгоритму: постановлення задачі дослідження, створення моделі (її можливостей), перенесення отриманих знань на реальний об'єкт (аналіз відповідності та інтерпретація) [43, с. 178].

Критеріями ефективності спроектованої моделі (за Л. Даниленко та Л. Карамушкою) розглядаємо такі: цілеспрямованість; відповідність (подібність); нейтральність; цілісність [101, с. 40].

На підставі окреслених методологічних основ трактуємо організаційно-методичну модель формування музично-творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва як вихідну позицію, що дозволяє передбачити очікуваний результат і спроектувати послідовність дій для його досягнення; надає учасникам дослідницького процесу візуальне уявлення про структуру створюваного об'єкта, а також містить чітко визначені критерії оцінювання результатів на кожному з основних етапів діяльності., зумовлених компонентною структурою музично-творчих здібностей, підходами, принципами, умовами, технологіями (формами, методами та засобами) їх формування.

Спроектowana організаційно-методична модель формування музично-творчих здібностей майбутніх педагогів-музикантів у процесі професійної підготовки (рис. 2.3.1) розглядається нами як система, утворена комплексом таких компонентів педагогічного процесу у їхньому взаємозв'язку та взаємозумовленості: *ціле-мотиваційний, змістовно-методичний та оцінно-результативний*. Наочно вона представлена на рис. 2.3.1.

Ціле-мотиваційний компонент включає мету та завдання, основні підходи та принципи формування музично-творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва у межах антропоцентричної (суб'єктивація учасників освітнього процесу) та гуманістичної (дитиноцентризм та людиноцентризм в освіті) парадигм; культурологічної та компетентнісної концепції освіти.

У дослідженні у якості методологічних засновків приймаємо визначення академіка А. С. Гончаренка:

- під парадигмою розуміється вихідна концептуальна схема, методологічний конструкт, який інтегрує провідні наукові теорії, моделі вирішення проблем, що домінують упродовж певного історичного періоду в науці [44].

- під концепцією (педагогічною) розуміється система поглядів на те чи інше педагогічне явище, процес, спосіб розуміння, тлумачення якихось педагогічних явищ, подій, як провідну ідею педагогічної теорії [43, с. 177].

Метою модельованого процесу є формування музично-творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва як наскрізного компонента їх професійної підготовки, зокрема через активізацію потенціалу інструментально-виконавської діяльності. Серед *завдань*, на реалізацію яких спрямовуються дослідницькі зусилля, виокремлюємо такі: актуалізація особистісно-творчого потенціалу здобувачів освіти у процесі професійної підготовки, ґрунтованої на партнерській взаємодії та фасилітаційній підтримці; мобілізація комплексу індивідуально-типологічних особливостей і якостей засобами інструментального виконавства, що забезпечують позитивну динаміку музично-творчих здібностей майбутніх фахівців музичного профілю, їх конкурентоздатність та високу результативність у професійній діяльності; проектування організаційно-методичних умов формування музично-творчих здібностей майбутніх педагогів-музикантів, що слугуватимуть основою для методичного супроводу досліджуваного процесу.

Досягнення окреслених цілей та завдань ґрунтується на таких методологічних підходах:

- *Компетентнісний підхід*, що ґрунтується на діяльнісній моделі процесу навчання, яка орієнтована на формування здатностей здобувачів освіти застосовувати набуті знання та уміння на прикладному рівні не тільки у професійній діяльності, а й у життєвих ситуаціях на основі життєвого досвіду та засвоєної системи цінностей.

- *Етнокультурологічний підхід*, що передбачає модернізацію змісту музично-педагогічної підготовки майбутніх учителів завдяки оптимальному насиченню цінностями національної культури, її «духом» і традиціями; формування художньої картини світу як явища з глибоким етнографічним корінням, національною класичною культурною спадщиною українського народу; заохочення студентів до виявлення індивідуально значущого у мистецтві, стимулювання вираження внутрішніх емоційних орієнтирів, притаманних їхній особистості, а також підтримка прагнення до розкриття глибинних основ власного психічного світу через творчість. (Т. Стратан-Артишкова);

- *Імерсивний підхід*, що націлює на застосування в освітньому процесі розвивального потенціалу імерсивних технологій як дидактично доцільного, послідовного і тривалого у часі занурення майбутніх педагогів у спеціально змодельоване музично-педагогічне середовище із залученням віртуального контенту у тривимірній взаємодії (AR, VR, MR).

- *Резильєнс-підхід*, що полягає в органічному включенні у процес формування музично-педагогічної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва стратегій резильєнтності як механізмів зміцнення ментального благополуччя учасників освітнього процесу, що протікає в умовах соціально-економічної нестабільності.

Концептуальні основи досліджуваного процесу включають систему методологічних принципів, дотримання яких сприятиме ефективності формування музично-творчих здібностей майбутніх учителів музики, а саме:

- *принцип акмеологічності* забезпечує спрямованість музично-творчої діяльності студентів, майбутніх педагогів, до досягнення професійного та особистісного «акме» (від давньогрецького «акме» - «вершина, розквіт»).

Розвиток музично-творчих здібностей з позицій педагогічної акмеології розглядається як необхідна умова для проявлення та результативності творчої самореалізації суб'єкта, що описується такими поняттями, як продуктивність, успішність, ефективність. У досягненні вершини творчого розквіту особистості важливими компонентами виступають творча індивідуальність, цілеспрямований

процес саморозвитку та самовдосконалення, а також набуття досвіду творчої діяльності розглядаються як результати процесу самоактуалізації особистості. (за С. Сисоєвою).

Розпредметнення педагогічного досвіду, його подальша трансформація (тобто переосмислення та привласнення у формі власного досвіду), опредметнення внутрішніх сутнісних сил особистості у процесі інструментально-виконавської підготовки, а також безперервне самозростання у напрямі досягнення акме-стану є тими механізмами, які активізують творчу професійно-педагогічну самореалізацію майбутнього вчителя (В. Рибалко) [117]. У цілому, акмеологічний підхід передбачає оволодіння майбутніми учителями музичного мистецтва «акме спрямованими стратегіями творчої самореалізації у процесі досягнення вершин професіоналізму» (А. Козир).

- *принцип естетичної детермінації* увиразнює роль інструментально-виконавської культури у розвитку музично-творчих здібностей майбутніх учителів музики. Послідовна робота над формуванням естетичних смаків та почуттів, прагнень до високих художньо-естетичних ідеалів, насичення процесу навчання мистецькими цінностями та домінантними особистісними художньо-естетичними пріоритетами суб'єктів професіоналізації (за О. Андрейко) [27] сприятиме інтенсифікації художнього ставлення майбутніх фахівців до музичного мистецтва у його синкретичній образності та синтезі з іншими видами мистецтв. Важливе значення у цьому контексті відводимо формуванню інтерпретаційних умінь студентів, зокрема вміння знайти, підібрати і відпрацювати досконалу форму відтворення музичного твору, аргументовано визначати критерії еталонної виконавської майстерності, порівняти власний стиль та манеру виконання з обраним еталоном, оптимально комбінувати власний інструментальний репертуар.

- *принцип гармонізації традиційного та інноваційного* передбачає оптимальну інтеграцію педагогічних, інформаційно-комунікаційних, цифрових та мистецьких, музичних зокрема, інновацій у процес професійного навчання за традиційною моделлю. Варіативність та динамічність педагогічної взаємодії з

дотриманням цього принципу проявлятиметься завдяки збалансованому доборі методів та форм навчання, диверсифікації видів творчо-виконавської діяльності, що спонукатиме дивергентність та інваріантність у розв'язанні практико орієнтованих задач, нелінійність та множинну критеріальність в оцінюванні результативності творчо-виконавської та музично-педагогічної діяльності з урахуванням викликів та перспектив цифрової трансформації освітніх просторів у середній школі та академічних середовищ вищої школи.

- *принцип партисипативності*, що семантично у науковому дискурсі пов'язується з такими поняттями, як включеність, залученість, партнерство, співучасть. Дотримання принципу партисипативності передбачає передусім реалізацію філософії людиноцентризму в освіті, зокрема і на рівні управління педагогічними системами, що спрямовується на розвиток творчої активності учасників освітньої взаємодії; організація простору, що сприяє індивідуальним досягненням обдарованих студентів; цілеспрямоване інтегрування особистих зусиль у спільну колективну діяльність; поступове зростання рівня творчої та особистісної зрілості учасників; підвищення результативності реалізованих рішень; покращення якості комунікації та зростання ефективності впроваджуваних інноваційних підходів [38, с. 233].

Партисипативний супровід формування музично-творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає паритетність педагогічної взаємодії, діалогізацію як стратегію забезпечення умов для активної участі кожного студента у всіх етапах управлінського процесу — від формулювання і прийняття рішень до їх реалізації, моніторингу та оцінювання; формування навичок відповідальності за прийняті рішення й залучення здобувачів до спільного управління освітньою діяльністю [53, с. 23]. У такий спосіб організації діалогічної взаємодії, коли педагог — фасилітатор, а здобувач освіти — рівноправний партнер, який є не тільки активним учасником творчо-дидактичної взаємодії, а й суб'єктом, що залучається до прийняття рішень і розділяє відповідальність за результати спільних рішень, у студентів формуватиметься і культура рефлексії як здатності «до співвіднесення здатності співвідносити власні

життєві орієнтири, світоглядні переконання й внутрішні цінності із змістом художніх образів; до осмислення морально-етичних позицій, втілених у мистецькому творі, крізь призму особистих переживань, а також до знаходження відповідностей між глибинними емоційними станами суб'єкта й авторськими художніми оцінками.» (Г. Падалка).

Конкретизовані парадигми, концепції, підходи і принципи сукупно становлять засадничу ідею формування музично-творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва про те, що визначальним чинником цього процесу в умовах воєнних реалій є ресурсність педагога – особиста та професійна, яка у нашому дослідженні розкривається такими концептами, як резильєнтність та асертивність.

Наступний, змістовно-методичний блок моделі формування музично-творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва містить експлікацію механізмів партисипативного супроводу; компонентну структуру вмузично-творчих здібностей (емотивний, діяльнісний та професійно-інноваційний компоненти) та етапи їх формування.

У моделюванні партисипативного супроводу як комплексного поняття, що віддзеркалює процесуальні аспекти експериментальної методики, ми виходили з розуміння, що пріоритетом є дієва діалогізація освітнього процесу, тому партисипативність забезпечуватиме паритетність педагогічної взаємодії, спільне прийняття і виконання рішень, активну залученість усіх учасників освітнього процесу як рівноправних партнерів.

Науково-методичний супровід ґрунтується на визначених педагогічних умовах формування музично-творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва, процесуальних етапах та методичному забезпеченні їх апробації (кейсбук інноваційних освітніх технологій та стратегії проектування резильєнтного освітнього середовища в умовах воєнних реалій).

У проектуванні структурно-методичної моделі враховано, що формування музично-творчих здібностей як комплексного утворення варто розглядати у його динаміці, що зумовлюється цілеспрямованими методичними впливами

(реалізацією організаційно-методичних умов) та послідовністю спроектованих етапів.

Інноваційно-методичне ядро моделі становлять такі організаційно-методичні умови: проєктування резильєнтного культурно-освітнього простору в процесі ступеневої підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва; використання потенціалу навчальної та виробничої практик для творчої ідентифікації майбутніх педагогів-музикантів; конвергенція традиційних форм та методів розвитку музично-творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва та експоненційних технологій. Органічна інтеграція зазначених умов відбувалася поетапно та узгоджено з логікою процесу професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у цілому.

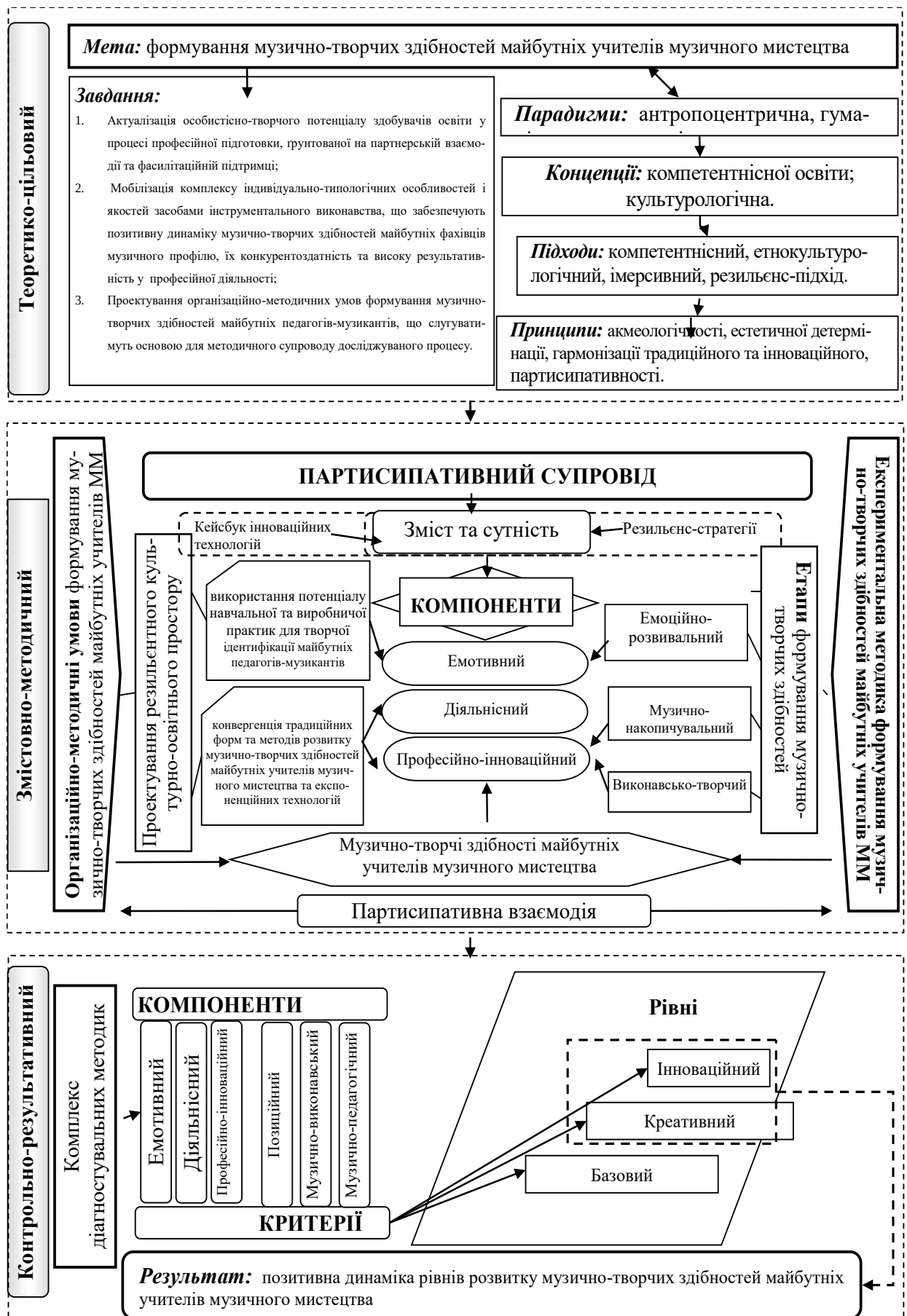


Рис. 2.3.1. Структурно-методична модель формування музично-творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва

Метою *початкового (емоційно-розвивального)* етапу є: покращити адаптованість студентів до умов навчання за обраною освітньо-професійною програмою; формування мотиваційного забезпечення процесу розвитку креативності як інтегральної особистісної та професійної якості; діагностика рівнів професійної спрямованості студентів; розширення ціннісної сфери та доповнення її структури акмеологічно зумовленими цінностями.

Теоретико-змістовою базою емоційно-розвивального етапу слугувало вивчення дисциплін мистецького циклу та професійно-практичної підготовки, а також впровадження в освітній процес тренінгових технологій та технологій дизайн-мислення.

Музично-накопичувальний етап передбачає зміцнення відчуття ресурсності студентів через оволодіння стратегіями резильєнтності; здатністю гнучко адаптовуватись до зовнішніх умов, плануванням цілей та шляхів професійної самореалізації, встановленням взаєморозвиваючих відносин з оточенням, збагаченням й удосконаленням індивідуальних якостей та професійних здібностей, реалізацією наявних інтелектуальних, творчих та професійних знань, умінь і навичок на практиці. На цьому етапі відбувається творчий пошук і вибір адекватних засобів і способів проектування професійної кар'єри, інтегрування внутрішніх і зовнішніх стимулів, корекція результатів професійного цілепокладання, складання програми саморозвитку творчо-музичних здібностей.

Виконавсько-творчий етап експериментальної програми спрямовується на практичну реалізацію музично-творчих здібностей у інтегрованих видах музично-педагогічної діяльності: інструментально-виконавській, диригентсько-хоровій, організаційній, навчально-викладацькій, виховній, самоосвітній, рефлексивній, а також подальше поглиблення теоретичних і практичних засад цього процесу передбачає поступове оволодіння його складовими. Теоретична підготовка реалізується через актуалізацію базових фахових знань у межах профільних дисциплін, спецкурсів, занять у форматі «Методичної майстерні», а також виконанням завдань під час навчальної та педагогічної практик.

Заключний блок моделі включає критерії, рівні та очікувані результати розвитку музично-творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва, що відповідають визначеним структурним компонентам.

Критеріями сформованості досліджуваного новоутворення є: позиційний, музично-виконавський та музично-педагогічний, сутнісна характеристика та специфіка використання у діагностувальних заходах яких розкриті у п. 3.2 дисертації.

Таким чином, спроектована структурно-методична модель формування музично-творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва поєднує стратегічні орієнтири та зміст фахової діяльності педагога-музиканта; відзначається орієнтацією на передбачення результатів, виявляє гнучкість і динамізм у реагуванні на зміни зовнішніх і внутрішніх умов, що визначають процес формування та розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя. Ефективність моделі визначається позитивною динамікою у зростанні рівнів музично-творчих здібностей – від базового до інноваційного.

Висновки з другого розділу

У другому розділі дисертаційного дослідження було обґрунтовано методичні засади формування музично-творчих здібностей студентів педагогічних коледжів у процесі інструментального навчання. У дослідженні чітко визначені науково-методологічні підходи, які слід враховувати під час експериментальної роботи, а саме:

Компетентнісний підхід визначає вектор професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва як такого, що має не лише володіти знаннями і навичками інструментального виконавства, а й бути здатним творчо мислити, імпровізувати, самостійно створювати музичні інтерпретації та працювати з різними категоріями учнів. Реалізація цього підходу забезпечується через завдання, спрямовані на розвиток креативного потенціалу, емоційно-ціннісного ставлення до музики, рефлексії та самостійної інтерпретаційної діяльності. Згідно з Національним освітнім глосарієм сутність компетентнісного

підходу (competence-based approach) проявляється у розробленні та реалізації освітніх програм (освітніх компонентів). Він «передбачає визначення та опис запланованих результатів навчання, яких має досягти студент по завершенню навчання за освітньою програмою (освітнім компонентом) та які можуть бути виміряні й оцінені, спрямовані на розвиток відповідних визначених компетентностей»

Етнокультурологічний підхід забезпечує національно орієнтовану основу формування музично-творчих здібностей. У процесі інструментального навчання доцільно включати український музичний фольклор, народну пісенну спадщину, традиції гри на народних інструментах (зокрема баяні та акордеоні), що сприяє формуванню національної ідентичності, музичної пам'яті та естетичного смаку студентів. Такий підхід активізує творчі сили через пізнання культурного коріння, спонукає до власних музичних експериментів на основі традиційних зразків.

Імерсивний підхід передбачає створення середовища повного занурення у творчий музичний процес. У методиці інструментального навчання це виявляється через використання інтерактивних технологій, сценічних проєктів, творчих майстерень, міждисциплінарних перформансів, які дозволяють студенту не лише оволодівати навичками, а й жити в музиці, розвивати емоційне чуття, уяву, сценічне мислення. Така форма організації навчання значно посилює творчу ініціативу та мотивацію до професійної діяльності.

Резильєнс-підхід (від англ. *resilience* – психологічна стійкість, адаптивність) є інноваційним компонентом методичних засад формування музично-творчих здібностей. Він орієнтований на розвиток здатності студентів долати труднощі, зберігати мотивацію, саморегулювати емоційний стан в умовах творчих викликів, концертної діяльності, стресових ситуацій. В інструментальному навчанні він реалізується через впровадження завдань з елементами імпровізації, творчого ризику, мікропроєктів у нестандартних умовах, що виховують гнучкість мислення, емоційну витривалість та готовність до творчої самореалізації.

Крім визначених педагогічних підходів, важливу роль у формуванні музично-творчих здібностей студентів педагогічних коледжів відіграють

педагогічні умови, які забезпечують системність, гнучкість і динаміку цього процесу. У нашому дослідженні було виділені наступні педагогічні умови: перша педагогічна умова: проєктування резильєнтного культурно-освітнього простору в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва; друга педагогічна умова: використання потенціалу навчальної та виробничої практик для творчої ідентифікації майбутніх педагогів-музикантів; третя педагогічна умова: конвергенція традиційних форм та методів розвитку музично-творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва та експотенційних технологій.

Створена організаційно-методична модель формування музично-творчих здібностей забезпечує поетапний перехід від репродуктивної до продуктивної і творчої діяльності. Вона синтезує зазначені підходи в єдину педагогічну систему, що ґрунтується на індивідуалізації, інтеграції мистецьких видів діяльності, розвитку креативного досвіду та ціннісного ставлення до музики. У проєктуванні структурно-методичної моделі враховано, що формування музично-творчих здібностей як комплексного утворення варто розглядати у його динаміці, що зумовлюється цілеспрямованими методичними впливами (реалізацією організаційно-методичних умов) та послідовністю спроектованих етапів: початковий (емоційно-розвивальний), музично-накопичувальний, виконавсько-творчий. Інноваційно-методичне ядро моделі становлять такі організаційно-методичні умови: проєктування резильєнтного культурно-освітнього простору в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва; використання потенціалу навчальної та виробничої практик для творчої ідентифікації майбутніх педагогів-музикантів; конвергенція традиційних форм та методів розвитку музично-творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва та експоненційних технологій.

Таким чином, другий розділ окреслює не лише теоретико-методологічні засади формування музично-творчих здібностей, а й практичні кроки для їх реалізації в освітньому процесі педагогічного коледжу. Системна реалізація зазначених підходів і педагогічних умов сприятиме формуванню у студентів

здатності до самостійної творчої діяльності, гнучкого мислення, резильєнтності, педагогічної інноваційності та музично-виконавської автентичності. Запропоновані методичні засади формування музично-творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва у педагогічних коледжах є сучасною, інноваційною та ефективною платформою для реалізації творчого потенціалу студентів, їх професійного становлення та художньо-естетичного розвитку.

Список використаної літератури у другому розділі

1. *Імерсивні технології в освіті: збірник матеріалів I Науково-практичної конференції з міжнародною участю.* / упоряд.: Н.В. Сороко, О.П. Пінчук, С.Г. Литвинова. Київ : ІТЗН НАПН України, 2021. 169 с.
2. Aguilera, J. The synthetic experience as an exoskeleton of the mind. *Technoetic Arts*, Volume 9, Numbers 2-3, pp. 271-276(6), 2012.
3. Arbogast, M. Immersive Technologies in Preservice Teacher Education: The Impact of Augmented Reality in Project-Based Teaching and Learning Experiences. *Electronic Thesis or Dissertation*. 2019
4. Bamford (2009), *The Wow Factor: Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education*, Waxmann, Munich.
5. BANI: A new framework to make sense of a chaotic world? Think Insights. April 7, 2022. URL: <https://thinkinsights.net/leadership/bani/> (дата звернення: 10.04.2022).
6. Bolton K. The development and validation of the resilience protective factors inventory: a confirmatory factor analysis / Kristin Whitehill Bolton. University of Texas at Arlington, 2013. 118 p.
7. Bordas A. Investigation of Resilience Among Teachers and in Teacher Education. *Central European Journal of Educational Research*. 2023. Vol. 5, No. 1. P. 24–36. DOI: <https://doi.org/10.37441/cejr/2023/5/1/11119>
8. Building Your Resilience. URL: <https://www.apa.org/topics/resilience/building-your-resilience> (date of access: 28.09.2023)

9. Chemerys H. et al. Strategy for Implementing Immersive Technologies in the Professional Training Process of Future Designers. Journal of Physics: Conference Series. IOP Publishing, 2021. T. 1933. № 1. C. 012046
10. Cultivating Teacher Resilience: International Approaches, Applications and Impact / ed. by C. F. Mansfield. Singapore : Springer Singapore, 2021. XVI, 307 p. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1>
11. Diversity, Equity and Inclusion in European Higher Education Institutions. Retrieved from: https://eua.eu/downloads/publications/web_diversity%20equity%20and%20inclusion%20in%20european%20higher%20education%20institutions.pdf
12. Doyle A. The Best Job Skills to Include on Your Resume. URL: <https://www.thebalancecareers.com/list-of-thebest-skills-for-resumes-2062422>
13. Lotman, Y. (1990). Universe of the Mind: A Semiotic Theory of Culture. Indiana University Press. <http://surl.li/oentc>
14. Potolea D., Toma S. Rethinking Teacher Education From the Perspective of Teacher Resilience. Education Facing Contemporary World Issues - EDU WORLD 2022 / E. Soare, C. Langa (Eds.). European Publisher. Vol. 5 : European Proceedings of Educational Sciences. P. 1143–1151. DOI: <https://doi.org/10.15405/epes.23045.115>
15. Principles and Guidelines to Strengthen the Social Dimension of Higher Education in the EHEA. Retrieved from: http://ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique_Annex_II.pdf.
16. Puentedura, R. (2013) The SAMR Ladder: Questions and Transitions. URL: http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2013/10/26/SAMRLadder_Questions.pdf.
17. Resilience. APA Dictionary of Psychology. American Psychological Association. URL: <https://dictionary.apa.org/resilience> (date of access: 13.08.2024)
18. Robledo, A. (2018), "Collaborative artistic practices for cultural accessibility: building bridges between disability and community", in Roque, P., Lucas, A. and Frayão, C. (Eds), Representing Disability in Museums. Imaginary and Identities, Centro de investigação transdisciplinar cultura, Espaço e Memória, Porto, pp. 121-138.

19. Rome Ministerial Communiqué (2020). Available at:
https://www.ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique.pdf
20. Sikma L. Building Resilience: Using BRiTE with Beginning Teachers in the United States. *Cultivating Teacher Resilience* / Ed.: C. F. Mansfield. Singapore : Springer, 2020. P. 85–101. DOI: https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1_6.
21. Soroko N. Using of Virtual Reality Tools for the Development of Steam Education in General Secondary Education. *Information Technology and Learning Tools*. 2020. № 6. Pp. 87-105
22. UNESCO. (2022). Beyond Limits: New ways to reinvent higher education.
<https://www.whec2022.org/EN/homepage/Roadmap2030>
23. Welcome to the BRiTE program. Building Resilience in Teacher Education. BRiTE. URL: <https://www.brite.edu.au/> (date of access: 12.08.2024).
24. Werner E., Smith R. Overcoming the odds: high risk children from birth to adulthood. – Ithaca, New York: Cornell University Press, 1992. ;
25. Werner E.E. Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth. – New York : McGraw – Hill.
26. What is Resilience? / H. Herrman et al. *The Canadian Journal of Psychiatry*. 2011. Vol. 56, No. 5. P. 258–265. DOI: <https://doi.org/10.1177/070674371105600504>.
27. Андрейко О. І. Теорія та методика формування виконавської культури скрипаля у вищих мистецьких навчальних закладах : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 / О. І. Андрейко ; наук. консультант Г. М. Падалка ; Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2014. 44 с.
28. Андрощук І. В. Наукові підходи до підготовки майбутніх вчителів технологій як суб'єктів педагогічної взаємодії. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 5 : Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2016. Вип. 54. С. 14-19. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_5_2016_54_5.
29. Березюк О. С. Етнокультурологічна підготовка майбутнього вчителя в умовах Поліського регіону. Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/13399/1/Berezjuk.pdf>

30. Бех І. Д. Ідентифікація у вихованні та розвитку особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія, 2013. № 4. С. 45-48.
31. Бистрицький Є., Зимовець Р., Пролєєв С. Комунікація і культура в глобальному світі. Київ, 2020. 416 с.
32. Бібік Н. Нова українська школа: poradник для вчителя. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2018. 206 с.
33. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи; під заг. ред. 412 О.В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. С.47-52.
34. Бондар В.І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів: навч. посібник / МО України, УДПУ ім. М.П.Драгоманова. Київ: УДПУ, 1996, 129 с.
35. Ван Їхуа. Формування музично-виконавської культури студентів факультетів мистецтв у процесі інструментальної підготовки. Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису. Дисертація на здобуття наукового ступеня вищої освіти доктора філософії з галузі знань 01 Освіта, за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). Український державний університет імені Михайла Драгоманова. Київ, 2023.
36. Вовк М. П., Грищенко Ю. В., Соломаха С. О., Філіпчук Н. О., Ходаківська С. В. Педагогічна освіта в Україні: теорія і практика : словник / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих ім. Івана Зязюна НАПН України. Київ, 2021. 312 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/>.
37. Волинець В. Використання технологій віртуальної реальності в освіті. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. Серія: Педагогічні науки. 2021. № 2. С. 40–47.
38. Воскова І. В. Сучасні підходи до управління персоналом в освіті. *Таврійський вісник освіти*. 2014. № 4 (48). С. 229-234.
39. Гайдамака, О. (2006). Інтегративна мистецька освіта – крок у майбутнє. *Мистецтво та освіта*, 4 (42), 2-4.
40. Гармонізація культурно-освітнього простору вищої школи: проблеми та перспективи : монографія / авт. кол. ; за заг. ред. В. В. Молодиченка. –

- Мелітополь-Седельце : МДПУ ім. Б. Хмельницького; Природничо-гуманітарний університет в м. Седельце, 2014. 274 с
41. Головаха, Є., Макеев, С. (Ред.). (2022). Українське суспільство в умовах війни: колективна монографія. Київ: Інститут соціології НАН України.
42. Гончаренко, С. У. (1997). Український педагогічний словник. Київ: Либідь.
43. Гончаренко С.У. Український енциклопедичний словник / С. У. Гончаренко Вид. 2-ге, доповн. і виправл.. Рівне : Волин. обереги, 2011. 552 с.
44. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. Київ: АПН України, 1995. 145 с.
45. Димова І. Імерсивний підхід в системі університетської освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук. Педагогіка*. Вип 48, том 1, 2022. DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/48-1-45>.
46. Довгопола Л. І. Формування готовності майбутніх учителів біології до професійної діяльності у процесі практичної підготовки : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Переяслав-Хмельницький, 2019. 207 с.
47. Драч І. І. Управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи: теоретико-методичні засади. Монографія / І. І. Драч. Київ: «Дорадо-Друк», 2013. 456 с.
48. Дубасенюк О. А. Наукові підходи до освіти дорослих. Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во Рута, 2016. С. 155-167.
49. Дубчак Г. М. Психологія становлення професійної стресостійкості майбутніх фахівців соціономічних професій : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Київ, 2018. 41 с.
50. Дун Цзяньбін, Степанова Л. П. Компетентнісна складова формування творчого потенціалу студентів факультетів мистецтв у контексті фахової підготовки. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. Київ: 2022. Вип. 28. С. 138-145.

51. Зязюн І. А., Сагач Г. М. Краса педагогічної дії: навч. посібник. Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу. Київ, 1997. 302 с.
52. Ірклієнко, В. С. (Кер.), Бабенко, В. С., Благова, Т. О., Дем'янюк, Н. Ю., Жиров, О. А., Лобач, О. О. ... Сулаєва, Н. В. (2021). Інтегрований курс „Мистецтво” для закладів загальної середньої освіти: сертифікатна освітня програма. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка. Взято з <https://drive.google.com/file/d/10FteuiJakiftnLYQmae59PNvLzN5o0NB/view>.
53. Казаєва О.А. Використання в освітньому процесі ЗВО партисипативних методів розвитку професійної позиції майбутніх педагогів. Професійна освіта, 2014, № 4, с. 22-26.
54. Канарова О. Культурно-освітній простір дитини в сучасному навчальному закладі / О. Канарова // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету : зб. наук. Статей, Мелітополь, 2022.
55. Качур М. М. Реалізація ідей педагогіки життєтворчості у контексті гуманізації змісту професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія». Випуск 2 (2). 2015. С. 63-67.
56. Ключко А. Використання імерсивних методів навчання у професійній підготовці військових фахівців. *«Імерсивні технології в освіті» : збірник матеріалів І Науково-практичної конференції з міжнародною участю*. ІТЗН НАПН України. 2021. С. 102-105.
57. Ковалевський, С. В., Кошева, Л. В. (2023). Вектор духовності в підготовці фахівців з відбудови України. Духовність особистості: методологія, теорія і практика, 1, 2 (106), С. 95-106.
58. Коваленко О., Яцишин А. Музична самоосвіта дорослих із застосуванням штучного інтелекту. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2024. № 3(94). С. 15 -22. DOI: [https://doi.org/10.32405/2309-3935-2024-3\(94\)-15-22](https://doi.org/10.32405/2309-3935-2024-3(94)-15-22).
59. Козир А. В. Система принципів фахової підготовки викладачів мистецьких дисциплін. Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № 10 (269), Ч. І, 2013. С. 30-35.

60. Козир А. В., Ліхійська Л. М. Креативно-проективний конструкт підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової роботи з учнями. Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманов 2023. С. 42-49.
61. Колмакова В.О. Імерсивні технології як сучасна освітня стратегія підготовки майбутніх фахівців. Українські студії в європейському контексті. №5. 2022. С. 177 – 182.
62. Концепція розвитку педагогічної освіти, 2018. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>.
63. Костюченко О. В., Бриль М. М. Розвиток психологічної резильєнтності особистості як складника здоров'я арттерапевтичними засобами. Науковий журнал «Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія». Том 33 (72). № 2. 2022. DOI <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2022.2/08>
64. Кот А. Особистісні й креативні виміри зрілого періоду життєтворчості Ференца Ліста. Українська музика. 2012. Число 1. С. 150-156.
65. Кравчук О. О. Застосування штучного інтелекту в музичній індустрії України: аналітичний підхід. *Вісник Київського національного університету культури і мистецтв*. 2023. № 6 (1). С. 79–88. (Серія: Музичне мистецтво). DOI: <https://doi.org/10.31866/2616-7581.6.1.2023.277888>
66. Кремень В. Г. Синергетика і творчість: монографія. Київ: Інститут обдарованої дитини, 2014. 314 с.
67. Кробка Л. М. Особливості прояву ідентичностей освітян під впливом війни. Наукова доповідь загальним зборам НАПН України «Захист і підтримка ментального здоров'я українців в умовах воєнного стану: виклики і відповіді», 22 листопада 2024 р. Вісник НАПН України, 2024, 6(2), с. 1. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2024.6229>
68. Крусь О. П. Національне виховання майбутніх учителів музики засобами народнопісенної творчості. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису. Автореф. Дис. ...докт. Пед. Наук: 13.00.02/наук.кер. Комаровська О.А.; Нац.акад. пед.наук України. Київ, 2020, 26 с.

69. Кузілова Т. Імерсивні технології в роботі бібліотек для дітей : метод. лист. Нац. б-ка України для дітей. Київ, 2021. 20 с.
70. Лавриш Ю., Буга С. Цифрові освітні технології як засіб автономного індивідуалізованого навчання іноземних мов в університетах. *Наукові записки. БДПУ*. Серія: Педагогічні науки. Вип.1. Бердянськ : БДПУ, 2021. DOI 10.31494/2412-9208-2021-1-1, с. 29
71. Лазаренко Н. І. Професійна підготовка вчителів у педагогічних університетах України в умовах євроінтеграції : монографія. Вінниця : ТОВ «Друк плюс», 2019. 365 с. URL: <https://cutt.ly/RSTCKmx>
72. Лазос Г. П. Резильєнтність: концептуалізація понять, огляд сучасних досліджень. Актуальні проблеми психології. Т. 3: Консультативна психологія і психотерапія. Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Вінниця : ФОП Рогальська І. О., 2018. Вип. 14. С. 26–64.
73. Лещенко Т. О., Жовнір М. М., Єфименко В. Г. Імерсивні технології в мовній освіті: від теорії до практичного впровадження. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 54. Т.2. С. 13-17.
74. Лимаренко, Л. І. (2022). Сертифікатна програма «Організація та режисура культурномистецьких проєктів» в освітньому процесі Херсонського державного університету. В кн. Естетика і етика педагогічної дії: зб. наук. пр. Полтава, Вип. 26, с. 241-249.
75. Линенко А. Ф. Професійна ідентичність в контексті професійної підготовки майбутнього вчителя: теоретичний аспект дослідження. *Наука і освіта*. Серія: Педагогіка. 2016. Вип. 1. С. 72-76.
76. Литвин А. Методологічні засади поняття "педагогічні умови" / А. Литвин, О. Мацейко // Педагогіка і психологія професійної освіти. 2013. № 4. С. 43-63. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pippo_2013_4_5.
77. Литвинова С. Г. Методика використання технологій віртуального класу у вчительському й організації індивідуального навчання учнів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.10. Київ, 2011. 20 с.

78. Лю Шуай. Інструментально-виконавська підготовка студентів педагогічних університетів на основі асоціативного поєднання мистецької інформації
Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 014 Середня освіта (музичне мистецтво). – Український державний університет імені Михайла Драгоманова, Київ, 2023.
79. Ляшенко І. Ф. Етнологічні основи українського художнього культурознавства. Українська художня культур: навч. посібник / за ред. І. Ф. Ляшенка. Київ : Либідь, 1996. С. 12–32.
80. Масол Л. Художньо-педагогічні технології в основній школі: єдність навчання і виховання : метод. посіб. / Л.М. Масол. Харків : Друкарня «Мадрид», 2015. 178 с.
81. Масол Л.М. Художня культура : підручник для ЗНЗ / Л.М. Масол. Харків : Ранок, 2010. 240 с.
82. Медвідь, Т. (2021). Творчий розвиток учнів у музично-педагогічній концепції Карла Орфа. В кн. Естетика і етика педагогічної дії: збірник наук. пр. (Вип. 23, с. 118- 125). Полтава; Київ.
83. Мерзлякова О. Л. Психологічні чинники індивідуальної і колективної стійкості та опору військовій агресії (аналітичний огляд). Аналітичний вісник у сфері освіти й науки : довід. бюл. / НАПН України, ДНПБ ім. В. О. Сухомлинського. Вінниця : ТВОРИ, 2023. Вип. 17. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/736360/> (дата звернення: 22.09.2023).
84. Мерзлякова О. Л. Резильєнтність або психологічна стійкість: концепт, вимірювання, розвиток. Аналітичний вісник у сфері освіти й науки: довідковий бюлетень ДНПБ України ім. В.О. Сухомлинського. Випуск 18, 2023. С. 96-120.
85. Мировська Ю. Створення творчого середовища як умова мотивації до формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії. Проблеми підготовки сучасного вчителя : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / редкол.: Н. С. Побірченко (голов. ред.) та ін. Умань : ФОП Жовтий О. О., 2013. Вип. 8. Ч. 1. С. 214–220.

86. Мільто Л. Філософсько-методологічні підходи дослідження розвитку ідей педагогічної майстерності. Витоки педагогічної майстерності. Серія : Педагогічні науки. -2017. Вип. 20. С. 162-167. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vpm_2017_20_36.
87. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої професійної діяльності.. Методологічному семінар НАПН України «Науково-методичне забезпечення розвитку професійної освіти в умовах нових викликів». *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. Том 4 № 2.Київ, 17 листопада 2022 р. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4234>
88. Музична освіта: філософський, мистецтвознавчий та педагогічний наголоси: монографія / За ред. Н. А. Овчаренко, Я. В. Шрамка. Кривий Ріг, 2018. 299 с.
89. Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі №. Збірник наукових праць. Випуск № 2, Київ, 2017, 132 с.
90. Національний освітній глосарій: вища освіта (4-е вид., перероб. і доп.) / Авт.-уклад.: В.Є. Бахрушин, М.І. Винницький, В.М. Захарченко, І.О. Золотарьова, С.А. Калашнікова, В.І. Луговий, М.Р. Мруга, Ю.М. Рашкевич, І.М. Сікорська, А.В. Ставицький, Ж.В. Таланова, С.П. Шитікова / За ред. В.Г. Кременя, В.Є. Бахрушина, Ю.М. Рашкевича. 2024. 114 с.
91. Ничкало Н., Лук'янова Л., Хомич Л. Професійна підготовка вчителя: українські реалії, зарубіжний досвід. Київ : ТОВ «Юрка Любченка», 2021. 54 с. URL: <http://ipood.com.ua/e-library/naukovo-analitichni-materiali/profesiyna-pidgotovka-vchitelya-ukranskireali-zarubijniy-dosvid/> (дата звернення: 20.11.2023).
92. Ничкало, Н.Г. (ред.). (2018). Професійна освіта України на шляху до євроінтеграції (1992-2017). Київ: <https://lib.iitta.gov.ua/711208/>
93. Овчаренко Н. А. (співавт., ред.) Музична освіта: філософський, мистецтвознавчий та педагогічний наголоси : монографія / В. В. Белікова, В. М. Міщанчук, Н. А. Овчаренко, Л. М. Ракітянська, О. І. Шрамко [та ін.] ; за ред. Н. А. Овчаренко, Я. В. Шрамка ; рец. Т. О. Дороніна [та ін.]. Кривий Ріг : ФОП Чернявський Д. О., 2018. 299 с. Електронна версія: <http://elibrary.kdpu.edu.ua/handle/123456789/3144>

- 94.Олексюк О. М. Духовні детермінанти і цінності компетентнісно орієнтованої вищої мистецької освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2012. Вип. 11. С. 283-286. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2012_11_53.
- 95.Олексюк О. М. Мистецька освіта в контексті нової педагогічної парадигми. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі*. Вип. 6, 2021. С. 3-7.
96. Олексюк О. М. Музична педагогіка: навч. посіб. Київ Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. 248 с.
97. Олексюк О. М. Розвиток духовного потенціалу особистості у постнекласичній мистецькій освіті: монографія. 2-ге вид., перероб. та доп. Київ : Київський ун-т ім. Б. Грінченка, 2019, 268 с.
98. Онаць О. М. Теоретико-методичні основи стратегії управління розвитком професійної компетентності молодого вчителя в контексті тематики підручника для керівника закладу. *Проблеми сучасного підручника*. 2014. Вип. 14. С. 506-519. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/psp_2014_14_59.
99. Онаць О. М. Управління розвитком професійної компетентності молодого вчителя: методичний аспект. Директор школи, ліцею, гімназії. 2005. №4. С.82-88.
100. Оніщенко О. І. Художня творчість у контексті гуманітарного знання : монографія / О. І. Оніщенко. Київ : Вища школа, 2001. 327 с.
101. Освітній менеджмент в умовах змін: навч. посіб. / Л. Калініна, Л. Карамушка, Т. Сорочан [та ін.]; за ред. В. Олійника, Н. Протасової. Луганськ : СПД Рєзніков В.С., 2011. 308 с.
102. Отич О. М. Методологічні принципи наукового дослідження. *Вісник Чернігівського держ. пед. унів-ту*. Вип. 76. Чернігівський держ. пед. ун.-т ім. Т.Г. Шевченка; гол. ред. Носко М.О. Чернігів : ЧДПУ, 2010. 380 с. (Серія: Педагогічні науки), С. 41.
103. Падалка Г. М. Теорія і методика мистецької освіти: інноваційна проблематика. *Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент* / 30 наукових праць. Випуск 5. Київ, 2010. 368 с.

104. Падалка Г. В., Зайцева А. В. Культурологічні виміри проективного моделювання мистецької освіти. *Культура і сучасність : альманах. № 1*. Київ : ІДЕЯ ПРИНТ, 2020. С. 3-6.
105. Падалка Г. М. Формування духовності особистості у процесі художньо-творчого самовираження. *Естетика і етика педагогічної дії*. 2012. Вип. 3. С. 153.
106. Падалка Г. М. Художньо-методична культура викладача мистецьких дисциплін: сутність, принципи саморозвитку. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі*. 2019. Вип. 4. DOI: 10.28925/2518-766X.2019.4.2.
107. Падалка, Г. М. (2008). Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ: Освіта України.
108. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва: домінантні аспекти розвитку. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. 2017. Вип. 152. Київ, 2017, С. 31–37.
109. Паризьке комюніке, (2018). Paris Communiqué (2018). Available at: https://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf.
110. Пікельна В. С. Теорія і методика моделювання управлінської діяльності : школознавчий аспект. Кривий Ріг, 1993, 248 с.
111. Пометун О. І. *Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн*. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : монографія; під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. С. 16–25.
112. Пономаренко В., Воронцова Т., Сакович О. та ін. Безпечна і дружна до дитини школа в контексті реформи «НУШ». К. : Алатон, 2020. 64 с.
113. Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти». Наказ МОН України № 1225 від 29.08.2024. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity>.
114. Програмі великої трансформації «Освіта 4.0: Український світанок». Режим доступу: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2022/12/10/Osvita-4.0.ukrayinskyi.svitanok.pdf>.

115. Проєкт відновлення України. Освіта і наука. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/gromadske-obgovorennya/2022/08/19/HO.projekt.Planu.vidnovl.Osv.i.nauky-19.08.2022.pdf>.
116. Растригіна, А. М. (2018). Інтеграція цифрових технологій у мистецький освітній простір ВНЗ. Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки, (163), С. 32-38.
117. Рибалко Л. С. Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект) [Текст] : [монографія] / Л. С. Рибалко ; Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г.С.Сковороди. -Запоріжжя : ЗДМУ, 2007. 443 с.
118. Рудницька О. Педагогіка: загальна та мистецька: Навчальний посібник. Тернопіль: навчальна книга–Богдан. 2005. С. 55–57.
119. Саух П. Ю., Саух І. В. Суспільство 5.0. Архітектоніка освіти в умовах п'ятої промислової революції: виклики та перспективи. *Вісник НАПН України*, 2023, 5(2). DOI: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5223>.
120. Сіпко Л. О. Психологічна резильєнтність як чинник формування метального здоров'я працівників освіти в умовах війни. Психологічна резильєнтність особистості в умовах війни: колективна монографія / авт. кол. : Ю. Ю. Чистовська [та ін.]; за заг. ред. Ю.Ю. Чистовської, О.В. Куліш. Черкаси: ЧНУ імені Б. Хмельницького, 2024. 168 с.
121. Скотна Н. В. Особа у розколотій цивілізації: освіта, світогляд, дії / Надія Володимирівна Скотна. Львів : Українські технології, 2005. 384 с.
122. Смолінська О. Є. Теоретико-методологічні основи організації культурноосвітнього простору педагогічних університетів України: монографія/Олеся Євгенівна Смолінська; [за науковою редакцією проф. ГП Васяновича]. Суми: Університетська книга, 2014.
123. Стахів А. І. Революція чи паразитування: як штучний інтелект змінює музичну індустрію / А. І. Стахів. 2023, 6 червня. URL: <https://slukh.media/texts/ai-versus-music>.

124. Тимчук Л. І. Цифрові наративи в навчанні майбутніх магістрів освіти: історія, реалії, перспективи розвитку : монографія за наук. ред. Лещенко М.П. К.: САММІТ – КНИГА, 2016. 390 с.
125. Ткаченко Н., Ольшанський О. Розвиток soft skills сучасного фахівця в закладі вищої освіти. Бізнесінформ. № 1. 2022. С. 185-191
126. Цветкова Г. Креативно-розвиваючий освітній простір як педагогічна умова здійснення професійного самовдосконалення викладачів вищої школи. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*, 2013. Вип. 121. С. 88
127. Цимбалару А. Компонентно-структурний аналіз поняття «освітній простір». *Педагогічні науки*. 2009. № 7. С. 44-51.
128. Чиханцова О. А., Гуцол К. В. Психологічні основи розвитку резильєнтності особистості в період пандемії Covid-19 : практичний посібник / Національна академія педагогічних наук України, Інститут психології імені Г. С. Костюка. Київ, 2022. 128 с.
129. Швай Р. І. Проблеми ідентифікації творчої особистості у процесі навчання. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету. Серія педагогічна. 2011. Вип. 17: Інноваційні технології управління компетентісно-світоглядним становленням учителя: фізики, технології, астрономія. С. 75-78.
130. Шевнюк, О. (2021). Структура дидактичних форм навчання студентів образотворчого мистецтва у закладах вищої освіти. *Мистецтво та освіта*, 2 (100), 13-17. Режим доступу: <http://www.artedu.com.ua/index.php/adm/article/view/153>.
131. Щолокова О. П. Компетентнісний підхід у просвітницькій діяльності вчителя музики. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*. Київ, 2011. С. 15-19.
132. Щолокова О. П. Концептуальні засади сучасної мистецько-педагогічної освіти в Україні. Мистецька освіта у вимірах сучасності: проблеми теорії та

практики. Наукова школа Ольги Пилипівни Щолокової. Колективна монографія //Під заг. ред. Полатайко О. М. «Адверта». Київ, 2014, С. 23–47.

133. Яремчук Я. Л. Формування умінь імпровізації у майбутніх викладачів баяна-акордеона у процесі інструментально-виконавської підготовки. Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису. Дисертація на здобуття наукового ступеня вищої освіти доктора філософії з галузі знань 01 Освіта за спеціальністю 014 Середня освіта (музичне мистецтво). Український державний університет імені Михайла Драгоманова. Київ, 2023.
134. Ярошинська, О. О. (2014). Освітній простір вищого навчального закладу як континуум для проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх фахівців. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах, (35), 558-567.

РОЗДІЛ 3. АПРОБАЦІЯ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО ВИКОНАВСТВА

3.1. Діагностика рівнів сформованості музично-творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва: констатувальний етап

На підставі теоретичних засад і узагальнених висновків, представлених у попередніх розділах дослідження, було створено методичне забезпечення для проведення дослідно-експериментальної роботи, спрямованої на формування музично-творчих здібностей здобувачів фахової передвищої освіти засобами інструментального виконавства. Дослідницький експеримент проводився на базі таких навчальних закладів: Фаховий коледж «Універсум» Київського столичного університету імені Бориса Грінченка, ВСП «Гуманітарно-педагогічний фаховий коледж МДУ, КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради за участю студентів 1- 4 курсів відділення «Музичне мистецтво». Констатувальний етап дослідження мав на меті виявити вихідний рівень сформованості музично-творчих здібностей у студентів першого курсу, які щойно розпочали професійну підготовку в галузі інструментального виконавства. Було проведено комплексне діагностування, яке охоплювало спостереження за навчальною діяльністю, аналіз результатів індивідуальних занять, анкетування та бесіди зі студентами й викладачами.

Ефективність впровадження запропонованої організаційно-методичної моделі формування музично-творчих здібностей зумовлюється діагностикою і констатацією стану цієї діяльності в майбутніх учителів музичного мистецтва, здійсненні кількісного й якісного аналізу рівнів сформованості досліджуваного поняття відповідно до розроблених критеріїв.

Реалізація поставленої мети вимагала розв'язання таких завдань:

1. Добрати та адаптувати діагностичні експериментальні методики, що відповідають меті нашого дослідження та дають змогу діагностувати рівні

сформованості музично-творчих здібностей майбутнього вчителя за визначеними критеріями.

2. Сформувати експериментальні групи та здійснити констатувальний експеримент.

3. Використовуючи методи статистичної обробки, опрацювати результати констатувального етапу експерименту та дати психолого-педагогічну характеристику отриманим даним.

4. Організувати формувальний етап експерименту (п. 3.1).

5. Здійснити контрольний етап експерименту та прослідкувати динаміку досліджуваного поняття.

Відповідно до поставлених завдань організація і проведення констатувального експерименту здійснювалось у три етапи: підготовчий, безпосереднє проведення експерименту, обробка отриманих результатів.

Для розв'язання поставлених завдань, спрямованих на предмет вивчення стану сформованості компонентів музично-творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва, використовувалися такі методи: педагогічне спостереження за здійсненням творчо-виконавської та психолого-педагогічної підготовки студентів у процесі вивчення фахових дисциплін (музично-теоретичних, музично-виконавських, теорії і методики музичного виховання, методики викладання фахових дисциплін); спостереження за проведенням студентами старших курсів занять з музичного мистецтва під час педагогічної та навчальної практик; аналіз виконання самостійно-пошукових творчих завдань, що уможливило виявити рівень сформованості музично-творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва; спостереження за рівнем музично-педагогічної діяльності студентів ЕГ в процесі різних форм звітностей (колоквіуми, екзамени, академконцерти, заліки, участь у концертній діяльності тощо); вивчення нормативних документів, аналіз навчальних програм з фахових дисциплін, аналіз творчо-виконавського досвіду майбутніх фахівців, їх самооцінки, опитування (письмове та усне), стандартизоване та вільне інтерв'ювання студентів, викладачів коледжів та учителів загальноосвітніх

закладів, проведення бесід, анкетування; моделювання художньо-педагогічних ситуацій, метод експертної оцінки у різних формах звітностей (колоквиуми, заліки, экзамени, поточні та модульні заходи контролю), а також у процесі виконання творчих завдань, методи математичної статистики тощо.

Для вимірювання та оцінки рівнів сформованості музично-творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва у дослідницькому процесі було застосовано комплексну психолого-педагогічну діагностику, результати якої надали можливість отримати об'єктивні вихідні дані про характер і ступінь розвиненості музично-творчих здібностей майбутніх педагогів-музикантів.

На *початковому (пілотному) етапі* дослідницької роботи ми провели експертне оцінювання для виявлення об'єктивності у визначенні міри впливовості визначених організаційно-методичних умов. Експертами стали викладачі КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради та Інституту мистецтв Волинського національного університету імені Лесі Українки, що мали досвід упровадження у процес професійної підготовки майбутніх учителів музики компетентнісного, етнокультурологічного, імерсивного та резильєнс підходів (група експертів склала 20 викладачів). Кожному експерту було запропоновано перелік визначених організаційно-методичних умов з метою здійснити їх ранжування залежно від зміни ступеня впливу. Умова, яка, на думку експерта, володіє найвищим ступенем впливовості, повинна бути визначена як пріоритетна та отримати перший ранг, найменш впливовій присвоювався третій ранг (усього три умов).

Узагальнення поглядів респондентів дозволило виявити домінуючі тенденції в їхніх оцінках та встановити пріоритетність впливу окремих організаційно-методичних умов на процес формування музично-творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва у діаграмі (рис. 3.1.1). Гістограма складена на основі підрахованих сум рангів усіх умов. На осі абсцис містяться відповідні умови, по осі ординат зазначено суми їхніх рангів.

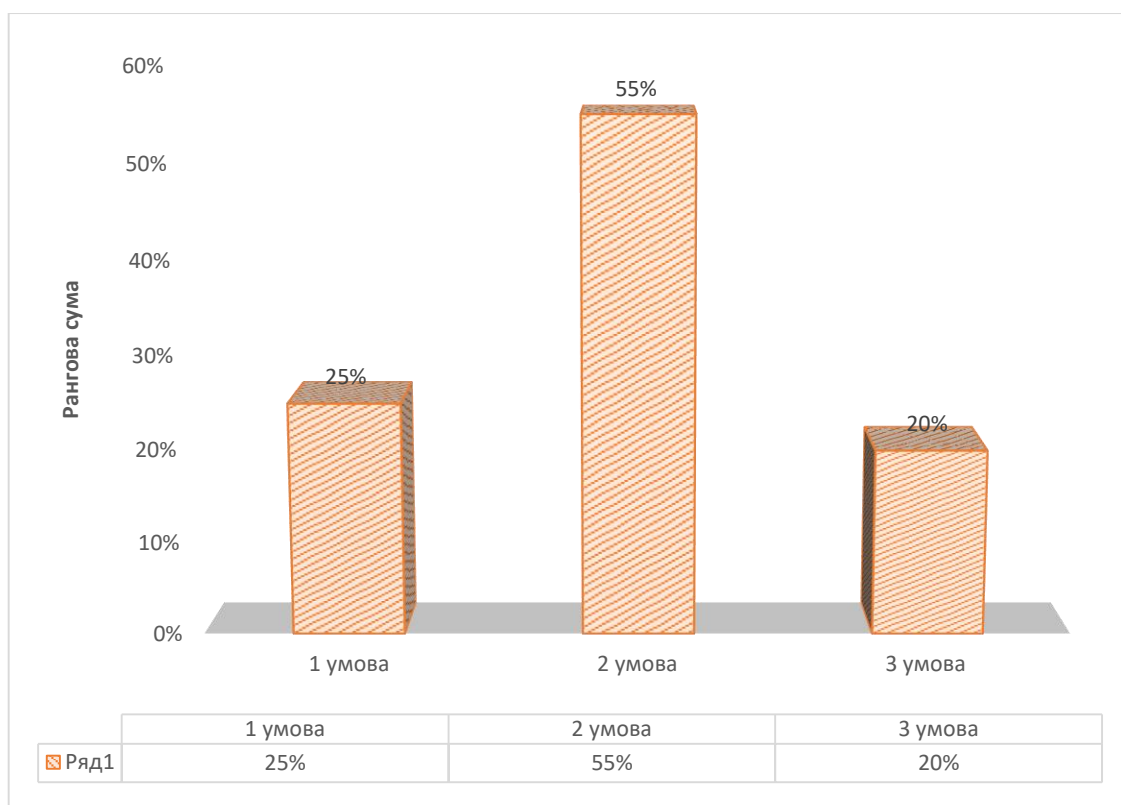


Рис. 3.2.1. Розподіл рангів організаційно-методичних умов

За рівнем впливовості організаційно-методичні умови формування музично-творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва розподілилась таким чином:

- на 1 місці (ранг №1) – 2 умова (використання потенціалу навчальної та виробничої практик для творчої ідентифікації майбутніх педагогів-музикантів);
- на 2 місці (ранг №2) – 1 умова (проектування резильєнтного культурно-освітнього простору в процесі ступеневої фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва);
- на 3 місці (ранг № 3) – 3 умова (конвергенція традиційних форм та методів розвитку музично-творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва та експоненційних технологій).

Результати експертного опитування підтвердили обґрунтованість нашого припущення стосовно вагомості визначених організаційно-методичних умов. При цьому варто підкреслити, що ранговий розподіл виявився досить рівномірним, що свідчить про високий рівень значущості кожної з умов на думку експертів.

Результати анкетування (додаток А, Б, В) педагогів-практиків на пілотному етапі експерименту ($n = 42$) також підтвердили тезу про те, що музично-творчі здібності є важливим складником професійної майстерності вчителя музичного мистецтва, виступаючи основою для суб'єктизації та розпредметнення його творчо-виконавського потенціалу (74 % респондентів). Переважна більшість учителів музичного мистецтва, досвід роботи яких перевищує 5 років, і які є випускниками КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради ($n = 28$), а також Інституту мистецтв ВНУ імені Лесі Українки ($n = 14$), вважають, що варто оптимізувати професійну підготовку студентів-музикантів у частині творчо-виконавської та творчо-педагогічної діяльності, зосередивши більше уваги на готовності студентів до розвитку власного творчого потенціалу та умілому залученню учнів різного шкільного віку у творчу музичну діяльність, а особливо в інтегровану мистецьку, якій відводиться ключова роль в оновлених стандартах Нової української школи та чинному Професійному стандарті «Вчитель закладу загальної середньої освіти».

У межах *пілотного етапу* педагогічного експерименту однією з цілей було з'ясувати усталені у практиці роботи педагогічних коледжів організаційно-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та рівень їх орієнтації на реалізацію музично-творчих здібностей у музично-педагогічній та творчо-виконавській діяльності у процесі викладання інтегрованого курсу «Мистецтво» у ЗЗСО.

Досягненню мети сприяло анкетування учителів музичного мистецтва базових для педагогічної практики ЗЗСО, викладачів-керівників з педагогічної практики та експертний аналіз звітної документації студентів випускних курсів за результатами педагогічної практики; метод кейсів (спостереження уроків з інтегрованого курсу «Мистецтво» студентів-практикантів з учнями різного шкільного віку).

Результати аналітичних заходів засвідчили, що переважна більшість студентів (понад 68%) опираються у своїй музично-педагогічній роботі на

використання традиційних форм та методів (репродуктивні, монологічні, вузько когнітивного спрямування).

У нечисленних випадках (близько 15 % студентів-старшокурсників) було зафіксовано творчий підхід у процесі музично-педагогічної роботи: умілий добір інтерактивних методів навчальної взаємодії з учнями; належна увага до мотиваційного етапу уроку, підбір креативних мотиваційно-творчих завдань; синтезування різних видів мистецтва під час аналізу музичного твору; органічне використання елементів драматургії та театралізації, забезпечення високого рівня акомпанування; ініціювання художньо-творчого діалогу з учнями через музикування та імпровізації; активна залученість до творчої сценарної роботи (шкільні мистецькі заходи).

Окремими аспектами, що викликають певні труднощі у реалізації творчо-музичних здібностей вчителів музичного мистецтва, на думку респондентів, є:

- неготовність студентів до роботи за стандартами Нової української школи у частині реалізації інтегрованого змісту освітньої галузі «Мистецтво», за якою музичному мистецтву відводиться роль складника, що значно збіднює можливості творчої інструментально-виконавської самореалізації вчителя музичного мистецтва (84%);
- соціальні виклики, до подолання яких молодим фахівцям зазвичай не вистачає належної психологічної та методичної підготовленості: викладацька та музично-творча робота з дітьми з особливими освітніми потребами, з освітньо вразливими категоріями школярів (діти з внутрішньо переміщених сімей, діти з родин, які втратили близьких під час війни та ін.) (92%);
- зміна освітньої моделі – вчитель музичного мистецтва – це передусім педагог-фасилітатор: вчитель, класний керівник, керівник музичної студії чи гуртка, який вміло поєднує ці професійні ролі зі статусом артиста – інструменталіста, вокаліста чи хормейстера (72 %).

Отримані у ході пілотного етапу дослідження результати дозволили конкретизувати основні завдання *констатувального експерименту* та шляхи їх реалізації, визначити експериментальну та контрольну популяції (величина,

склад, репрезентативність вибірки), що уможливить на контрольному етапі прослідкувати динаміку досліджуваного явища. Вибіркову сукупність склали 64 студенти денної форми навчання за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) (n (ЕГ) = 32; n (КГ) = 32).

Констатувальний етап педагогічного експерименту

Згідно з методологією педагогічних досліджень задля розгортання першого етапу педагогічного експерименту необхідною є конкретизація критеріїв дослідження рівнів сформованості музично-творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва у відповідності з їх компонентною структурою.

На основі аналізу наукових джерел з'ясовано, що критерій – це визначальна ознака або показник, що слугує підставою для оцінювання, аналізу чи формулювання судження про об'єкт, явище або процес.

Відповідно до структури і змісту музично-творчих здібностей майбутнього вчителя музичного мистецтва нами визначені такі критерії: позиційний, музично-виконавський та музично-педагогічний (табл. 3.1.1).

Таблиця 3.1.1

Критерії і показники діагностики сформованості музично-творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва

Компоненти музично-творчих здібностей	Критерії	Показники
1-Емотивний	1-Позиційний	• мотивації студентів до розвитку та саморозвитку творчих інструментально-виконавських здібностей як важливого компонента професійної майстерності та артистизму вчителя музичного мистецтва; • мотиваційна спрямованість щодо розвитку музично-творчих здібностей у музично-педагогічній діяльності; індивідуальні прояви самоактуалізації особисті у музично-

		творчій діяльності.
2- Діяльнісний	2- Музично- виконавський	• рівень розвитку творчого мислення, інтерпретаційних і музично-виразних навичок студентів; • рівень творчо-виконавських компетенцій студентів (ступінь оволодіння студентами технікою, комплексом художньо-інтерпретаційних засобів виразності, вміннями застосовувати на практиці різні інструментально-виконавські стилі та техніки).
3- Професійно- інноваційний	3- Музично- педагогічний	▪ сформованість практичних музично-педагогічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва; ▪ сформованість методичної компетентності студентів; ▪ здатність до музично-педагогічної співтворчості з учнями в процесі викладання інтегрованого курсу «Мистецтво» у Новій українській школі.

З метою діагностування рівнів сформованості кожного із компонентів музично-творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва було підібрано комплекс методик, що забезпечував можливість інтегрування окремих критеріїв діагностики у єдиний показник, що сприяло дослідженню динаміки процесу підготовки студентів спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) (Таблиця 3.1.2).

Таблиця 3.1.2

**Методики дослідження рівнів сформованості музично-творчих
здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва**

	Компоненти музично- творчих здібностей	Критерії діагностики	Діагностувальні методики
1.	Емотивний	Позиційний	▪ анкетування (авторський опитувальник); ▪ адаптована автором стандартизована методика — опитувальник «Навчальна самоефективність дорослого». ▪ стандартизована методика «Самооцінка музично-педагогічної мотивації», адаптована автором
2.	Діяльнісний	Музично-виконавський	▪ метод аналізу продуктів творчої діяльності студентів (виконання творчих завдань); ▪ метод експертного оцінювання.
3.	Професійно-інноваційний	Музично-педагогічний	▪ авторський опитувальник (методика незавершених речень); ▪ метод аналізу продуктів творчої діяльності студентів (виконання творчих завдань); ▪ метод експертного оцінювання; ▪ стандартизований опитувальник «копінг-стратегії» (Р. Лазарус).

Змістом констатувальної діагностики актуального рівня сформованості *емотивного* компоненту музично-творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва стали такі аспекти:

- аналіз мотивації студентів до розвитку та саморозвитку творчих інструментально-виконавських здібностей як важливого компонента професійної майстерності та артистизму вчителя музичного мистецтва;

- аналіз мотиваційної спрямованості щодо розвитку музично-творчих здібностей у музично-педагогічній діяльності; індивідуальні прояви самоактуалізації особисті у музично-творчій діяльності.

Аналіз мотивації студентів до розвитку та саморозвитку творчих інструментально-виконавських здібностей як важливого компонента професійної майстерності вчителя музичного мистецтва досліджувалося за допомогою методу анкетування та адаптованою автором стандартизованою методикою – опитувальник «Навчальна самоефективність дорослого» (додаток Е). Проаналізуємо отримані результати.

На запитання «Чи вважаєте Ви творчо-виконавські уміння важливими для успішної професійної діяльності учителя музичного мистецтва?» респонденти у переважній більшості (68 %) відповіли «Так», відповідь «Слабкий зв'язок» - 12 %.

На запитання «Чи поділяєте Ви думку, що учитель, який вільно володіє грою на інструменті чи кількох інструментах, буде більш авторитетним для учнів та колег?» було отримано такі відповіді: «Погоджуюся» - 64 %; «Не замислювався» - 22%; «Не погоджуюся» - 14 %.

Одним із запитань було прорангувати уміння, які студенти пов'язують з інструментально-виконавською майстерністю та прагнуть розвинути у процесі навчання. Відповіді студентів-першокурсників (множинний вибір) виявилися такими: перший ранг – майстерно грати на слух (56%); другий ранг – бути розкутим з інструментом у руках, вміти імпровізувати (36 %); третій ранг – вільно читати ноти з листа (26 %). Розподіл відповідей засвідчує, що переважна більшість студентів усвідомлюють нормативні вимоги до інструментально-виконавської діяльності і прагнуть докладати зусиль для їх досягнення, однак є студенти, які здобувають фах без базової музичної освіти, чим і пояснюється обмежене прагнення до вільного читання нот з листа.

На запитання «Для досягнення взірцевого для мене рівня виконавської майстерності я планую докладати більше зусиль на заняттях...» відповіді студентів (множинний вибір) розподілилися таким чином: основного та

додаткового музичних інструментів (68%), інструментального ансамблю (32 %), оркестрового класу (15 %), усі зазначені заняття (21 %).

Дієвість мотивації визначається усвідомленістю професійних ролей педагога-музиканта, тому наступне питання анкети стосувалося цього аспекту: «У яких видах музично-педагогічної діяльності, на Вашу думку, найвиразніше проявляються інструментально-виконавські здібності вчителя музичного мистецтва?». Відповіді передбачали множинний вибір і засвідчили таке: керівництво музичними гуртками (хорами, оркестрами, вокальними та інструментальними ансамблями) – 63 %; проведення уроків мистецтва – 34%, викладання окремих музичних дисциплін в естетичних центрах – 52%, виконання функцій концертмейстера (хору, ансамблю, оркестру) - 22%, акомпанування солістам (вокалістам, інструменталістам) – 32 %. Відповідь «У всіх видах» обрали – 36 % респондентів. Результати засвідчили переважання середнього рівня розуміння інтегрованості інструментально-виконавських здібностей у музично-педагогічну діяльність, що у процесі експериментальної роботи потребуватиме коригування.

Розуміння студентами ролі міжпредметних зв'язків музично-інструментальної підготовки з іншими освітніми дисциплінами було визначено за допомогою питання «Чи пов'язана якісна музично-інструментальна підготовка з іншими видами музичної діяльності? Якими саме?». Серед найпоширеніших відповідей студентів-першокурсників були такі: з хоровим диригуванням (34%); гармонія (45%); аранжування (36%). Однак, як свідчать результати анкетування, студенти не зовсім усвідомлюють важливість міжпредметних зв'язків з такими освітніми компонентами, як: шкільний пісенний репертуар, історія музики, методика музичного виховання та ін.

На запитання «Яким чином здійснюється самостійна навчальна діяльність студента над розвитком інструментально-виконавських здібностей?» було отримано такі відповіді: «збільшення тривалості занять грою на інструменті» 35 % респондентів; «не знаю» 25 % респондентів; «потрібно використовувати сучасні технології» - 42 %. На запитання «Чи прагнете Ви виробити власний

авторський стиль виконавства?» студенти-першокурсники відповіли «Так» - 46%, «важко відповісти» - 23 %, «ні» - 31%.

На запитання «Які сучасні технології варто було б застосовувати у процесі музично-інструментальної підготовки?» студенти одностайно віддали перевагу вебтехнологіям нового покоління (ГШІ та його додатки, віртуальні освітні середовища, доповнена реальність) – 84 %, соціальні мережі – 67%. При чому понад 42% респондентів ствердили, що мають досвід роботи з такими технологіями під час навчання у ЗЗСО.

Серед труднощів, які студенти виокремили під час анкетування, що стосуються музичної підготовленості, переважали такі: відсутня базова музична освіта (26 %); недостатній рівень музично-теоретичної підготовки (сольфеджіо, гармонія) – 38 %, нерозвиненість інтонаційного слуху – 32%, невміння грамотного нотного запису – 21%, недостатня обізнаність з музичної форми - 42%.

Значна частина респондентів зазначила психологічні фактори як детермінуючі у розвитку музично-творчих здібностей, зокрема: відчуття стресу, тривожності, депресивні стани (68%), фрустрація, прокастинація (58%), пролонгований стан невизначеності та загроза безпеці (84%), ментальне неблагополуччя у цілому (72%). На питання «Яким чином ці фактори позначаються на музично-творчій діяльності?» студенти дали такі відповіді (відкрите питання): «коли ти пригнічений, нема настрою творити» (32 %); «режим повітряних тривог забирає і фізичні, і моральні сили» - 72 %; «відчуття небезпеки спустошує» – 45% та інші формулювання, що дозволяють фіксувати чітку тенденцію про травмуючий вплив воєнних реалій на свідомість студентів, а відповідно і на здатність мобілізувати внутрішні резерви для саморозвитку творчих здібностей.

Оскільки експериментальна робота, зокрема і констатувальний етап експерименту, припали у часі на період 2022-2024 років, то такі результати є цілком закономірними. У зв'язку з цим серед методичних заходів у межах формувального експерименту вважаємо за доцільне посилити акценти на

психологічній стійкості (резильєнтності) і студентів, і викладачів, дотримуючись наукових положень про основоположність психоемоційного благополуччя у розгортанні творчих процесів, музично-інструментальних зокрема (Г. Костюк, В. Моляко, І. Пасічник, І. Галецька, Л. Карамушка та ін.).

Враховуючи методологічні вимоги щодо використання методу анкетування, який дозволяє виявити тільки ставлення та погляди респондентів і завжди потребує наукової валідизації (С. У. Гончаренко), наступним завданням стало використання валідної психологічної методики, яка дозволила б встановити кореляцію або її відсутність з результатами анкетування студентів. Було використано опитувальник «Навчальна самоефективність дорослого» (Т. Гальцева), адаптований нами для з'ясування мотиваційних установок студентів для розвитку музично-творчих здібностей у процесі навчання у класі основного та додаткового музичних інструментів (додаток Б). Навчальна самоефективність розглядається як прояв самосвідомості особистості, що виявляється у впевненості у власних можливостях досягти успіху в навчанні та здійснювати позитивні зміни в собі. У ході дослідження за допомогою відповідного опитувальника було зібрано дані, що дозволили оцінити такі аспекти:

1. **Усвідомлення ролі навчання** у вирішенні життєвих і професійних завдань.
2. **Оцінка власної здатності** розв'язувати навчальні завдання, зокрема ті, що пов'язані з розвитком музично-творчих, інструментально-виконавських здібностей.
3. **Наявність пізнавального інтересу** та мотивації досягнення.
4. **Формування навчальної мети** і визначення завдань, пов'язаних із розвитком творчого потенціалу.
5. **Уміння прогнозувати результати навчання** та наслідки власних дій.
6. **Налаштованість на ефективну навчальну діяльність**, розвиток та самозміну в процесі опанування музично-творчих вмінь.

Діагностика мотиваційної сфери студентів здійснювалася за п'ятьма шкалами:

- **Шкала 1. Ціннісно-сміслові ставлення до навчання** – визначає усвідомленість студентами сенсу свого навчання та наявність або відсутність психологічних бар'єрів, що можуть перешкоджати розвитку музично-творчих здібностей.
- **Шкала 2. Упевненість у власній навчальній здатності** – оцінює рівень довіри студента до власних можливостей, зокрема щодо зростання інструментальної майстерності.
- **Шкала 3. Мотиваційно-цільова спрямованість у навчанні** – виявляє здатність студентів до формулювання завдань свого розвитку та послідовної реалізації поставлених цілей.
- **Шкала 4. Прогностично-рефлексивна здатність до навчання** – відображає рівень розвитку рефлексивного мислення і здатності прогнозувати результати навчальної діяльності.
- **Шкала 5. Відповідальність за навчання та розвиток** – характеризує усвідомлення студентом особистої відповідальності за власний музично-творчий поступ.

Результати діагностики студентів ЕГ та КГ представлено у табл. 3.1.3.

Таблиця 3.1.3

**Сформованість мотивації до музично-інструментальної діяльності
(констатувальний етап), абс.,%**

Назва шкали	ЕГ, к-сть респондентів		КГ, к-сть респондентів	
	у %	абс.	у %	абс.
Ціннісно-сміслові ставлення до навчальної діяльності (музично-інструментальної)	53	17	53	17
Упевненість у власній навчальній здатності	47	15	50	16

Мотиваційно-цільова спрямованість	60	19	50	16
Прогностично-рефлексивна здатність	56	18	44	14
Відповідальність за навчання та музично-творчий розвиток	50	16	56	18

Отже, за результатами діагностики мотиваційних інтенцій студентів щодо музично-творчої діяльності у процесі фахової підготовки можемо підсумувати, що мотиваційна спрямованість студентів обох груп є не стійкою, має епізодичні прояви у вибіркових видах діяльності і потребує належного супроводу для зміцнення у процесі формувального етапу експерименту, успішність якого, як вдалося з'ясувати, залежатиме від органічного поєднання методичних заходів та психологічної підтримки учасників освітнього процесу.

Для аналізу мотиваційної спрямованості щодо розвитку музично-творчих здібностей у музично-педагогічній діяльності було використано стандартизовану валідну методику «Самооцінка музично-педагогічної мотивації», адаптовану автором щодо контексту розвитку музично-творчих здібностей студентів як майбутніх учителів музичного мистецтва для Нової української школи. Зазначена методика забезпечує валідне з'ясування домінувального типу мотивації (професійної потреби; функціонального інтересу; допитливості, що розвивається; показної зацікавленості; епізодичної цікавості або байдужого ставлення) (додаток Б). Відповідно до теоретичних положень, мотиваційна сфера особистості педагога-музиканта є полімотивованою, при цьому домінувальними є ті мотиви, що превалюють в особистісній ієрархії.

Дослідження особливостей розвитку музично-педагогічної мотивації як внутрішнього мобілізаційного механізму розвитку музично-творчих здібностей учителя музичного мистецтва дозволило отримати такі результати. Мотивацію на рівні професійної потреби виявили 12% студентів ЕГ та 15 % студентів КГ; функціонального інтересу – близько 22% респондентів як у ЕГ, так і у КГ; допитливості, що розвивається – 31,2 % респондентів ЕГ та 34 % у КГ (див. табл.

3.1.4). Як свідчать дані табл. 3.1.4, результати використання валідної методики синхронно узгоджуються з відповідями студентів під час анкетування. Має місце високий показник епізодичної зацікавленості музично-педагогічною діяльністю, що не є продуктивним для розвитку музично-творчих здібностей як в інструментально-виконавській діяльності, та і музично-педагогічній. Важливо врахувати у розробленні методичних заходів, що показники студентів, для яких притаманне байдуже ставлення до музично-педагогічної діяльності, є не поодинокими.

Таблиця 3.1.4

**Сформованість мотивації музично-педагогічної діяльності
(констатувальний етап), абс.,%**

Види мотивів професійної діяльності	ЕГ, к-сть респондентів		КГ, к-сть респондентів	
	у %	абс.	у %	абс.
Професійна потреба	12	4	15	5
Функціональний інтерес	22	7	22	7
Допитливість, що розвивається	31,3	10	34	11
Показна зацікавленість	15,6	5	12,5	4
Епізодична цікавість	12,5	4	9,4	3
Байдуже ставлення	6,3	2	6,3	2
Усього:	100	32	100	32

Таким чином, можемо констатувати, що сформованість мотиваційної сфери майбутніх учителів музичного мистецтва є недостатньою як у респондентів ЕГ, так і КГ. У контексті створення оптимальних умов для розвитку музично-творчих здібностей студентів важливо спрямувати зусилля на формування мотивації на рівні професійної потреби, функціонального інтересу, допитливості, що розвивається у музично-виконавській та музично-педагогічній творчій діяльності.

Зміст констатувальної діагностики актуального рівня сформованості *діяльнісного* компоненту музично-творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва визначався показниками *музично-виконавського критерію*, а саме:

- рівень розвитку творчого мислення, інтерпретаційних і музично-виразних навичок студентів;
- рівень творчо-виконавських компетенцій студентів (ступінь сформованості в студентів навичок володіння технікою, використання комплексу художньо-інтерпретаційних засобів виразності, а також здатності ефективно застосовувати на практиці різні стилі та техніки інструментального виконавства.).

При доборі методів діагностики ми врахували, що музично-інструментальні знання, уміння та навички, якими має володіти вчитель музики, класифікуються відповідно до основних видів професійної діяльності, пов'язаних із інструментальним виконавством [2, с. 170], а саме:

1. Виконання музичних творів у сольному форматі.
2. Самостійне опрацювання репертуару.
3. Супровід (акомпанемент) вокальних або інструментальних партій.
4. Читання нот з листа.
5. Транспонування музичного матеріалу.
6. Гра в складі ансамблю.
7. Імпровізація та творче інтерпретування музичного матеріалу.

У зв'язку з цим найоптимальнішим метод дослідження за цими показниками ми обрали метод аналізу продуктів творчої діяльності студентів, зокрема результатів виконання творчих завдань для визначення рівнів імпровізаційних навичок.

Завдання полягало у наступному:

- Обрати одну з емоцій: радість, смуток, тривога, захоплення, несподіванка.
- Імпровізувати коротку музичну мініатюру (1–2 хвилини), у якій передано обрану емоцію лише через музику (без слів чи нот).

- Обрати тональність, регістр, темп, динаміку і ритм, які, на думку студента, найкраще передають цю емоцію.

- Після виконання коротко пояснити свій творчий задум: чому обрані елементи виражають саме цю емоцію. Інструмент: баян / акордеон / фортепіано або інший доступний інструмент.

Для імпровізації можна використовувати теми українських народних пісень, створити музичний фрагмент у стилі джазу, змінити ритмічні особливості мелодії (Додаток М, Н, П).

Імпровізація за мелодією

Студент отримує 4-тактову мелодію (можна з народної, класичної чи джазової традиції).

Завдання: імпровізувати варіант продовження мелодії (4–8 тактів), зберігаючи стиль і логіку розвитку.

Імпровізація на задану гармонію

Студенту пропонують гармонічну послідовність (напр. C – Am – F – G).

Завдання: створити мелодійну імпровізацію (8–16 тактів).

Оцінюється: музична інтонація, логіка мелодійного розвитку, зв'язок з гармонією.

Імпровізація в стилі (на вибір)

Студент обирає або отримує стиль (бароко, джаз, народна музика).

Завдання: імпровізувати фразу або мініатюру у заданому стилі.

Оцінюється: стилістична відповідність, виразність, технічна впевненість.

Імпровізація за емоцією або образом

Студент обирає самостійно або з карток (наприклад, «радість», «сум», «злість»). Імпровізує 1–2 хвилини на інструменті, передаючи цей образ.

Оцінюється: художня виразність, варіативність засобів, емоційне забарвлення.

Для оцінювання даних завдань було використано 10-бальну шкалу за критеріями, що відображені у табл. 3.1.5.

Табл. 3.1.5

Критерії оцінювання творчих імпровізаційних завдань

Бал	Технічна свобода володіння інструментом	Виразність та музикальність	Логіка розвитку імпровізації	Варіативність та креативність	Стилістична точність (за потреби)
7-10	Впевнене та вільне володіння музичним інструментом, яке дозволяє вільно виражати музичну думку; без помилок.	Імпровізація музикальна, динамічна, багата інтонаційно й емоційно.	Є чітка структура, логічне розгортання музичних ідей. Високий рівень знань у гармонії та структурі твору	Оригінальність імпровізації, творча свобода, різноманітні прийоми імпровізації.	Чітке дотримання стильових особливостей, автентичні інтонації, характерні риси даного стилю.
4-6	Володіння інструментом впевнено, але можливі незначні неточності у мелодійній лінії.	Є музично виразні елементи гри, але не завжди передане художній образ музичного твору.	Логіка розвитку частково збережена, є зауваження.	Присутні деякі цікаві ідеї, але креативність не до кінця розкрита.	Деякі ознаки стилю дотримано, але трапляються стилістичні розбіжності.
1-3	Помітні труднощі у володінні інструментом, техніка заважає імпровізувати.	Музика одноманітна, без виразних інтонацій та емоційного виконання.	Імпровізація фрагментарна без логіки, немає чіткого початку й завершення.	Майже повна відсутність оригінальних ідей, шаблонність, повторюваність.	Стиль не дотримано, важко впізнати жанровий або стилістичний жанр.

Табл. 3.1.6

Результати аналізу рівнів імпровізаційних навичок студентів

Курс	Всього студентів		Рівень імпровізаційних навичок							
			низький		середній		достатній		високий	
			к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
ЕГ	32	100%	12	7,5	10	31,3	8	25	2	6,3
КГ	32	100%	12	7,5	11	34,4	6	19	3	9,4

Результати виконання студентами творчих завдань засвідчили, що для значної частини студентів характерними є труднощі, пов'язані з невпевненістю та сором'язливістю імпровізувати, вагання щодо правильності форми чи не розуміння музичної форми, недостатній виразності мелодії, недостатньою теоретичною підготовкою для фіксування у нотному записі власних мелодій-інтерпретацій, неточність чи незавершеність інтонаційного смислу, недостатність індивідуальної конотації й художньої глибини.

Рівень творчо-виконавських компетенцій студентів було продіагностовано за допомогою методу експертних оцінок. Спостереження та експертне оцінювання відбувалося під час навчальних занять (групових з дисциплін музично-теоретичного циклу та індивідуальних музично-виконавських занять). Також було використано метод аналізу освітньої документації, що передбачав врахування навчальних досягнень студентів (модульний контроль, колоквиуми) з базових фахових дисциплін: вокал, основний музичний інструмент, диригування; результати технічних заліків та академконцертів. Важливим показником для оцінювання стали уміння та навички художньо-стильового аналізу музичного твору як важливого компонента у розвитку авторського стилю музичного виконавства.

Результати діагностики ілюструє рис. 3.1.1, засвідчили факт відсутності високого рівня розвитку творчо-виконавських умінь та здатностей респондентів ЕГ та КГ. Проте показники низького рівня є доволі значними, зокрема 53% студентів ЕГ та 47% студентів КГ. Для студентів з низьким рівнем розвитку творчо-виконавських умінь характерними були: обмежене володіння жанрово-стильовими особливостями творів, труднощі у розкритті художнього образу у синтезі змісту і форми, невміння дати змістовну характеристику музичному твору, підібрати засоби художньої інтерпретації музичного твору, відрефлексувати результати творчо-виконавської роботи та ін.

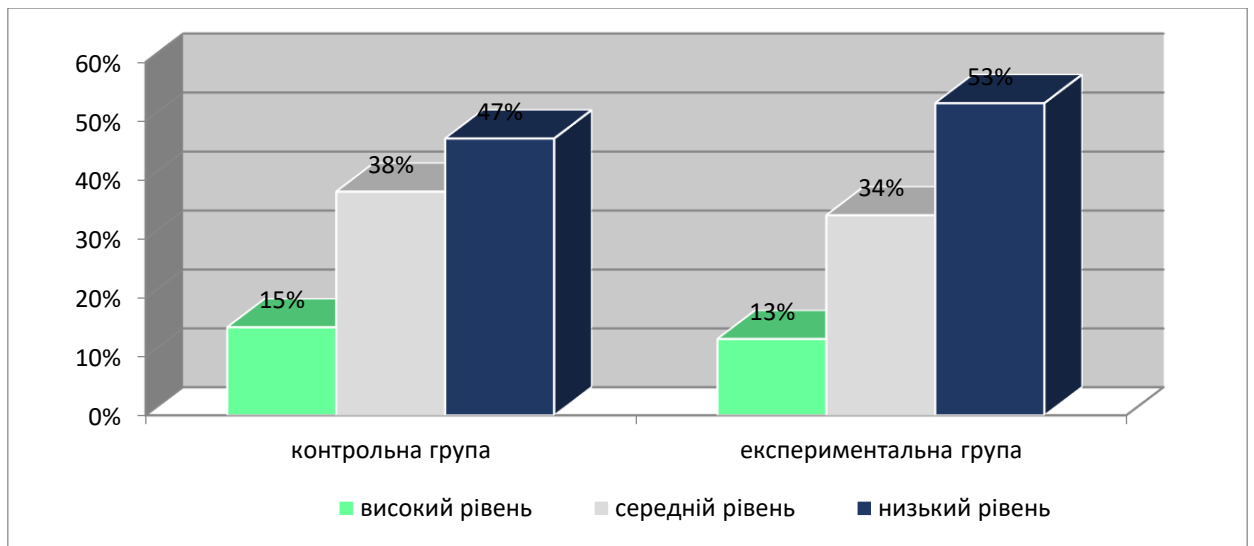


Рис. 3.1.1. Розподіл студентів за рівнями сформованості творчо-виконавських компетенцій (констатувальний етап), %

Підсумовуючи отримані результати діагностики за показниками музично-виконавського критерію, констатуємо, що розвиток музично-творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва потребує оптимізації у частині покращення імпровізаційних навичок студентів, що є важливим компонентом виконавської майстерності педагога-музиканта.

Для діагностики професійно-інноваційного компоненту музично-творчих здібностей за *музично-педагогічним критерієм* було підбрано комплекс діагностувального інструментарію, який дозволив визначити рівні сформованості методичної компетентності студентів та здатність до музично-педагогічної співтворчості з учнями в процесі викладання інтегрованого курсу «Мистецтво» у Новій українській школі.

З метою з'ясування рівнів обізнаності студентів щодо сутності ключових категорій та понять, пов'язаних з реалізацією творчо-музичних здібностей у площині практичної музично-педагогічної діяльності в НУШ, було використано метод анкетування та методику опитування за принципом незавершених речень (додаток Д).

Зміст запропонованого опитувальника дає змогу виявити рівень усвідомлення майбутніми вчителями музичного мистецтва ключових категорій,

пов'язаних із їхньою професійною діяльністю, зокрема понять, що відображають сутність музично-творчого розвитку, інструментально-виконавської майстерності та професійної самоактуалізації. А також понять «творчість», «творчий розвиток», «творчо-музичні здібності», «творче освітнє середовище», «інклюзивний креативний простір», «інноваційні освітні технології», «компетентнісний підхід», а також уміння студентів встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між цими поняттями, рівень усвідомлення їх вагомості для розвитку власних музично-творчих здібностей та створення розвивального середовища для зростання талантів учнів.

У результаті статистичного аналізу діагностичних даних було виявлено, що як для студентів експериментальної, так і контрольної груп є типовим обмежене та фрагментарне розуміння сутності запропонованих понять. До змістовно споріднених понять, що характеризують музично-творчі здібності учителя музичного мистецтва, на думку студентів, варто віднести такі: вокальні здібності, інструментально-виконавські, сценічно-артистичні. Однак студенти виявилися необізнаними зі структурою професійних компетентностей вчителя закладу загальної середньої освіти (64%), хоча високо оцінили методичну майстерність вчителя музичного мистецтва (76%), навіть не зовсім точно називаючи сутнісні характеристики Концепції Нової української школи (58%).

Кількісний аналіз відповідей студентів на запитання опитувальника засвідчує недостатній рівень розуміння основних понять дослідження як серед респондентів експериментальної групи, так і контрольної, що вказує на потребу в цілеспрямованій корекції й уточненні змісту професійної підготовки у відповідному напрямі. (табл. 3.1.7).

Таблиця 3.1.7

**Рівні розуміння студентами ключових понять дослідження
(констатувальний етап), абс., %**

Рівні розуміння понять	ЕГ						КГ					
	+		+/-		-		+		+/-		-	
	Адекватна характеристика		Неповна характеристика		Неадекватна характеристика		Адекватна характеристика		Неповна характеристика		Неадекватна характеристика	
	%	бс.	%	бс.	%	бс.	%	бс.	%	бс.	%	бс.
Розуміють і характеризують зміст понять, пов'язаних з творчими здібностями	16	5	31	10	53	17	19	6	34	11	47	15
Розуміють і характеризують зміст понять, пов'язаних з компетентнісним підходом	12,5	4	50	16	37,5	12	16	5	53	17	31	10
Визначають причинно-наслідкові зв'язки між поняттями «музично-творчі здібності» та «освітні інновації»	12,5	4	56	18	31	10	12,5	4	50	16	37,5	12

Діагностика рівня сформованості музично-педагогічних умінь, що тісно корелюють зі змістом музично-творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва, відбувалась за допомогою методу аналізу продуктів творчої діяльності (результатів виконання творчих завдань). Зміст творчих завдань формувався у такий спосіб, щоб забезпечити природний та органічний зв'язок між музикою як видом мистецтва і музикою як шкільним предметом, необхідно інтегрувати художньо-естетичні та педагогічні підходи, що дасть змогу поєднати емоційно-ціннісний зміст музичного мистецтва з навчальними цілями і завданнями

шкільної освіти., враховуючи інтегрований зміст освітнього курсу «Мистецтво» в НУШ, а також те, що вибірку склали студенти першого курсу, які тільки розпочали опанування профільних дисциплін. Також було враховано, що рівень сформованості системи знань, умінь і навичок у майбутнього вчителя музичного мистецтва охоплює чотири ключові цикли підготовки: психолого-педагогічний (знання про закономірності розвитку особистості, принципи навчання й виховання), музично-теоретичний (теорія музики, гармонія, музична форма), інструментально-виконавський (володіння музичним інструментом, виконавська техніка) та вокально-хоровий (постановка голосу, хоровий спів, диригування).. Наведемо приклади окремих завдань.

Завдання 1. Підібрати та проаналізувати пісню зі шкільного репертуару для учнів 5-6 класів. Розробити творчі форми та методи вокально-хорової роботи з учнями над піснею.

Завдання 2. Запропонувати використання потенціалу простих музичних інструментів (шумових, ударних, дитячих духових тощо) з метою активного залучення учнів до виконання шкільної пісні. Студенти організовуються у ритмічні групи, моделюючи форми музичної взаємодії, доступні для учнів молодшого та середнього шкільного віку, що сприяє розвитку їхньої ритмічної чутливості, уваги, координації та емоційної залученості до музичного процесу.

Завдання 3. Поміркувати над ідеями, використання яких сучасних електронних музичних інструментів, таких як MIDI-клавіатура, цифровий синтезатор, семплер та ін. було б доцільним під час виконання даної шкільної пісні, та запропонувати цікаву ідею щодо її інтерпретації.

Завдання 4. Підібрати форми та методи роботи над обраною піснею, враховуючи необхідність залучити до музикування учнів з особливими освітніми потребами.

Завдання 5. Проаналізувати зміст шкільної пісні щодо імовірного травмуючого контенту для освітньо вразливих категорій учнів.

Діагностика готовності студентів щодо використання технологічних інновацій в творчій музично-педагогічній діяльності передбачала виконання таких завдань:

Завдання 6. Проаналізувати навчальні можливості комп'ютерної музичної гри (наприклад ,Melody Jams (або схожа гра) – ефективний інструмент для початкового музичного розвитку, який через гру сприяє формуванню естетичного сприймання, слуху, ритму та креативного мислення. Вона особливо корисна для молодших школярів, які тільки починають знайомство зі світом музики.) та визначити вікові особливості та вподобання учнів, для яких вона призначена.

Завдання 7. Опрацюйте нотний текст шкільної пісні та створіть дидактичної казки з використанням фрагментів цієї пісні. Підберіть відеоряд для ілюстрації казки. Перелічіть ІКТ-застосунки та програми, якими скористалися.

Для оцінювання результатів виконання творчих завдань було використано метод експертних оцінок (викладачі методики музичної освіти та вчителі-практики ЗЗСО). Результати представлено у табл. 3.1.8.

Таблиця 3.1.8

Експертна оцінка сформованості практичних музично-педагогічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва (констатувальний етап), %

Рівні	ЕГ, %				КГ, %			
	Викл. методики муз. вих.-ня	Викл. муз. інструм.	Вчитель ЗЗСО	Середній показник	Викл. методики муз. вих.-ня	Викл. муз. інструм.	Вчитель ЗЗСО	Середній показник
Високий рівень	0	0	0	0	0	0	0	0
Середній рівень	28	22	25	25	28	25	22	25,2
Низький рівень	72	78	75	75	72	75	78	75

Результати виконання студентами творчих музично-педагогічних завдань засвідчили початковий рівень сформованості ключових музично-педагогічних умінь студентів, дуже низьку обізнаність щодо стандартів освітньої діяльності в Новій українській школі, характеристик освітнього середовища, в якому і реалізовуватимуться творчо-музичні здібності студентів як вчителів музичного мистецтва, серед яких надзвичайно важливими на сьогодні є такі: інклюзивність, безпечність та дружність до дитини, здоров'язбережувальність тощо. Досить новими для студентів виявилися такі поняття, як: навчання, поінформоване про травму, формувальне оцінювання, освітньо вразливі категорії учнів, освітні втрати (72%). Студенти також відмітили, що надто мало акцентів у процесі їх професійної підготовки відводиться формуванню готовності бути не тільки вчителем мистецтва, але й здійснювати функції класного керівника у середній ланці ЗЗСО, музичного менеджера арт-студій, педагога-організатора, культорганізатора та ін. (81%). Студенти продемонстрували розуміння, що виконавська майстерність матиме проявлення та реалізацію у всіх цих видах діяльності за умови творчого підходу (72%).

З відповідей студентів також прослідковуємо розуміння важливості психоемоційного фактору у ефективній музично-творчій співпраці з учнями (78%).

З метою діагностики рівнів сформованості навичок психоемоційної саморегуляції у музично-педагогічній діяльності, яка відбувається в умовах воєнних реалій і потребує від педагога та учнів резильєнтності як механізму активізації творчих здібностей у несприятливих умовах, було використано валідну методику - опитувальник «Копінг-стратегії» (Р. Лазарус) (додаток Д).

Методика діагностує можливі стратегії поведінки у стресових ситуаціях, а саме:

- Конфронтативний копінг – агресивні дії, спрямовані на зміну ситуації.
- Дистанціювання – спроба зменшити значущість події, віддалитися від неї емоційно.
- Самоконтроль – регуляція власних емоцій і поведінки.

- Пошук соціальної підтримки – звернення по допомогу, пораду, емоційну підтримку.
- Прийняття відповідальності – усвідомлення особистої участі в проблемі та активні дії для її вирішення.
- Планування розв’язання проблеми – аналітичний підхід до подолання складної ситуації.
- Позитивна переоцінка – надання ситуації нового сенсу, орієнтація на особистісне зростання.

Ці стратегії в сукупності показують, як особистість зазвичай поводить себе в умовах стресу та яким чином намагається з ним упоратися. (рис. 3.1.2).

Розвиток музично-творчих здібностей студентів протікає у кризових умовах, а, отже, вимагає сформованості даних продуктивних стратегій на подолання стресових ситуацій, які постають перед здобувачами, що свідчить про високий рівень умінь свідомого керування своєю поведінкою, волевими зусиллями, резильєнтністю (внутрішній контроль, емпатійність, адекватна самооцінка).

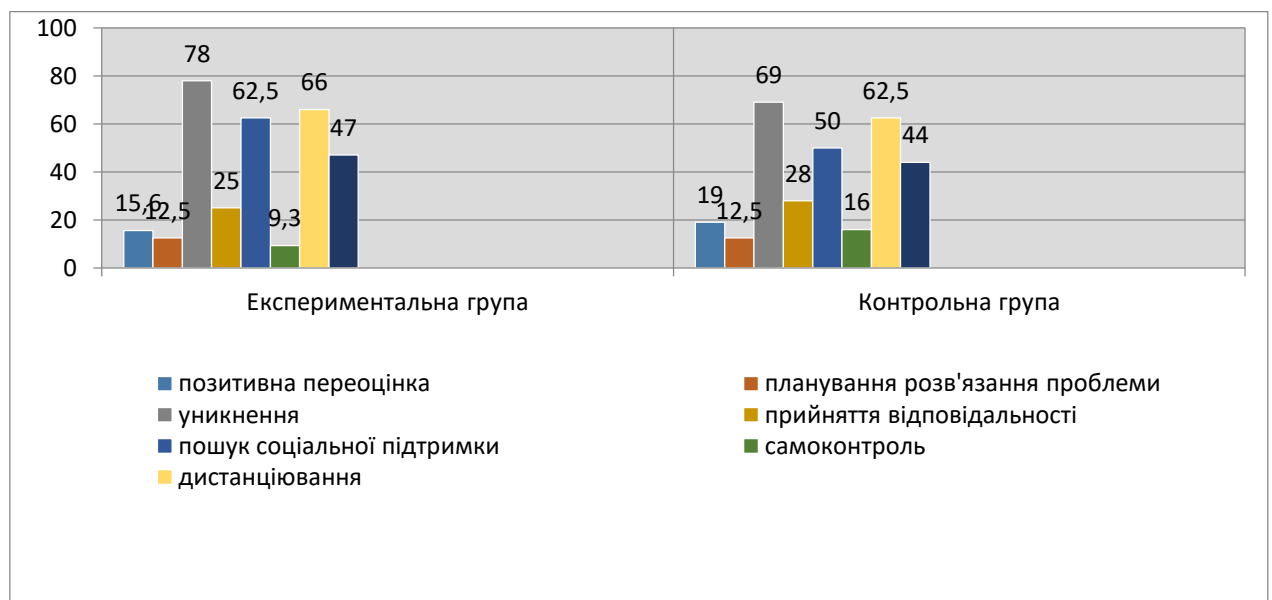


Рис. 3.1.2. Копінг-стратегії студентів у творчій музично-педагогічній діяльності (констатувальний етап), %

Результати діагностики (рис. 3.1.2) засвідчують, що для студентів КГ та ЕГ характерним є низький рівень долаючої поведінки, про що свідчить переважання непродуктивних стратегій, зокрема: уникнення розв'язання проблеми – 78% (ЕГ), 69 % (КГ); дистанціювання – 66 % (ЕГ), 62,5 % (КГ), конфронтація – 42% (ЕГ), 45% (КГ). Натомість для ефективності процесу розвитку музично-творчих здібностей студентів у музично-педагогічній діяльності важливими є такі стратегії копінг-поведінки, як планування розв'язання проблеми; прийняття відповідальності; пошук соціальної підтримки; позитивна переоцінка. У зв'язку з цим програмою формувального етапу експерименту варто передбачити посилення тренінгової складової (дизайн-мислення, асертивність, стресостійкість).

З метою визначення початкового рівня сформованості музично-творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва було інтегровано показники рівнів окремих системних показників діагностичних критеріїв на констатувальному етапі.

Так, кожен із системних показників діагностичних критеріїв оцінювався коефіцієнтом (K_1 , K_2 , K_3 , і т.д.), який обчислювався за формулою:

$$K = S : T,$$

де S – сума балів, які набрав студент при оцінюванні сформованості конкретного компонента готовності до професійної самореалізації за визначеним критерієм та показниками, а T – максимально можлива кількість балів.

Після підрахування коефіцієнту кожного з критеріїв обчислювався середній коефіцієнт за формулою, запропонованою в роботі С.У. Гончаренка [3, с. 132]:

$$K = (K_1 + K_2 + K_3) : 3$$

За середнім коефіцієнтом визначались рівні сформованості досліджуваних компонентів, а також узагальнений показник сформованості музично-творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва. Високий (інноваційний) рівень – 9-10 балів, достатній (креативний) рівень – до 7-8 балів, середній (базовий) – 5-6 балів, низький (початковий) до 4 балів.

Розподіл студентів за високим, достатнім, середнім та низьким рівнями готовності до професійної самореалізації здійснювався за формулою:

$$C_{\%} = C \div N \cdot 100\%,$$

де рівні позначались відповідно C_v , C_d , C_c , C_n ,

загальна кількість студентів – N .

Статистичне опрацювання результатів діагностувальних зрізів за визначеними критеріями та показниками уможливило констатування рівнів сформованості кожного із компонентів музично-творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва (таблиця 3.1.9).

Таблиця 3.1.9

Сформованість компонентів музично-творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва на констатувальному етапі

(у % від загальної кількості студентів у вибірці)

Компонент и	Експериментальна група			Контрольна група		
	Рівні сформованості					
	Н	С	В	Н	С	В
Емотивний	66	28	6	67	25	8
Діяльнісний	72	28	-	69	31	-
Професійно-інноваційний	75	22	3,12	75	25	-

Примітка: Н- низький (базовий) рівень; С – середній (креативний) рівень; В – високий (інноваційний) рівень.

У відповідності з критеріями сформованості музично-творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва було проаналізовано актуальний рівень цього утворення як узагальнений показник. Результати аналізу подано на рис. 3.1.3.

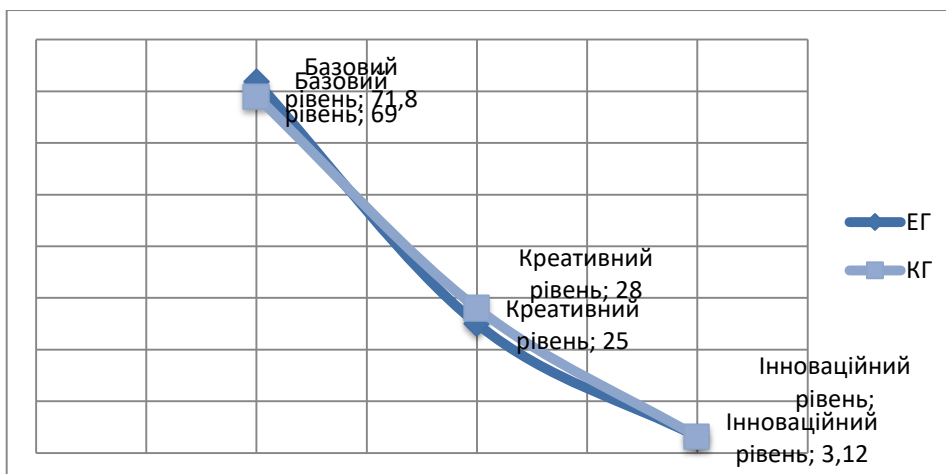


Рис. 3.1.3. Рівневий розподіл респондентів за рівнями сформованості музично-творчих здібностей (констатувальний етап, %)

Дані рис. 3.1.3 засвідчують, що відсоткові показники рівнів музично-творчих здібностей є наближено однаковими для респондентів обох груп. Так, низьким рівнем прояву музично-творчих здібностей характеризуються 71,8% респондентів ЕГ та 69 % респондентів КГ. Незначними виявилися і показники середнього рівня розвитку музично-творчих здібностей (25 % та 28 % студентів експериментальної та контрольної груп відповідно).

Узагальнені результати констатувального етапу дослідження дають підстави для висновку, що фактичний рівень сформованості музично-творчих здібностей у майбутніх учителів музичного мистецтва не відповідає актуальним вимогам, визначеним концепцією Нової української школи. У зв'язку з цим виникає нагальна потреба в суттєвому оновленні організаційно-методичних і психолого-педагогічних умов, які забезпечують ефективність цього процесу.

3.2. Реалізація структурно-методичної моделі та динаміка формування музично-творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва

Культура якості вищої музично-педагогічної освіти немислима без комплексного, а з наростанням темпів розвитку ІТ-індустрії та ГШІ - надзвичайно актуального поняття, – творчого мислення, яке є стрижневим для формування неповторного, індивідуального стилю музично-педагогічної

діяльності майбутнього фахівця сфери «людина – людина» – освітянина, митця. З огляду на це, освітні простори як свого роду «соціальна канва» і середовище зростання талантів, обдарувань кожного з учасників освітнього процесу потребують модернізації – на рівні методології, цінностей, змісту та технологій професійної підготовки.

Процеси євроінтеграції в освітній та мистецькій сферах націлюють на урахування найближчих перспектив розвитку Європейського простору вищої освіти (ЄВПО), який характеризується такими параметрами:

- інклюзивність – рівноправний доступ до вищої освіти та повна підтримка при завершенні навчання й підготовки;
- інноваційність – запровадження нових і краще узгоджених методів і практик навчання, викладання і оцінювання, що тісно інтегровані з дослідженнями;
- інтегрованість (передбачає наявність спільних засад і універсальних інструментів, які забезпечують подальший розвиток і поглиблення міжнародної співпраці, підтримують процеси реформування, сприяють обміну знаннями, а також підвищують рівень академічної мобільності викладачів і студентів) [10].

Урахування зазначеного вище дозволило спрямувати формувальний експеримент на прикладну апробацію та перевірку ефективності запропонованої структурно-методичної моделі модернізованого нами педагогічного процесу, що має на меті формування музично-творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва. Інноваційним ядром запропонованої моделі стала реалізація комплексу таких організаційно-методичних умов, як: проектування резильєнтного культурно-освітнього простору в процесі ступеневої підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва; використання потенціалу навчальної та виробничої практик для творчої ідентифікації майбутніх педагогів-музикантів; конвергенція традиційних форм та методів розвитку музично-творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва та експоненційних технологій.

Розкриємо процесуальні аспекти організації методичної роботи, заснованої на інноваційних підходах і спрямованої на апробацію зазначених умов. Передусім

відзначимо: у відборі методичного інструментарію було враховано, що у педагогічній інноватиці прийнято розрізняти 8 рангів інновацій в освіті:

1. **Нульового порядку** – відтворення традиційної освітньої системи або її окремих елементів без змін.
2. **Першого порядку** – кількісні зміни без зміни якості (наприклад, збільшення навчальних годин без зміни методики).
3. **Другого порядку** – перегруповання структурних елементів і організаційні зміни всередині існуючої системи.
4. **Третього порядку** – адаптація освітньої системи до нових умов без виходу за рамки традиційної моделі.
5. **Четвертого порядку** – якісні зміни в окремих компонентах освітньої системи (наприклад, оновлення змісту навчання).
6. **П'ятого порядку** – зміна більшості або всіх основних властивостей освітньої системи.
7. **Шостого порядку** – створення освітніх систем «нового виду» зі змінами у функціональних характеристиках, але збереженням базових принципів.
8. **Сьомого порядку** – радикальна трансформація: виникнення освітніх систем «нового роду» з принципово новою природою [23, с. 13].

Із урахуванням зазначених рангів інновацій було побудовано методичну систему формування музично-творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва, утворену послідовністю етапів досліджуваного процесу, а саме: емоційно-розвивального (нульового-другого порядку), музично-накопичувального (третього-четвертого порядку) та виконавсько-творчого (п'ятого-шостого порядку). Розкриємо особливості методичної роботи на кожному з етапів.

Емоційно-розвивальний етап

Метою першого етапу було забезпечення оптимальності музично-виконавської, інструментальної зокрема, підготовки студентів та покращення їх адаптованості до стандартів та вимог академічного середовища вишу, що для студентів-першокурсників в умовах воєнних реалій є не менш складним

завданням. Досягнення цієї цілі відбувалося шляхом апробації першої організаційно-методичної умови - *проектування резильєнтного культурно-освітнього простору в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва*.

На думку студентів, музично-інструментальна підготовка учителя музичного мистецтва є важливою складовою професійної компетентності, як засвідчили результати констатувального експерименту. У зв'язку з цим на початковому етапі зусилля було спрямовано на подолання прогалин і недоліків в інструментально-виконавській грамотності студентів, що мали місце у ЕГ та КГ.

Серед різноманітних методів формування музично-творчих здібностей студентів-інструменталістів, особливе місце займає підбір мелодій на слух. Цей метод є не лише доступним, але й надзвичайно дієвим у роботі зі студентами, які не мають попередньої музичної підготовки. Для таких здобувачів освіти часто характерне інтуїтивне музичне мислення, природна чутливість до звуків, але брак технічних знань і навичок. Саме тому підбір на слух дозволяє їм швидко включитися у творчий процес, не очікуючи повного оволодіння нотною грамотою. Даний метод розвиває музичну пам'ять і слухову увагу; інтонаційне відчуття; емоційне сприймання музики; навички гри без нот. Цей метод особливо корисний для студентів без музичної підготовки, тому що він дуже добре розвиває інтуїтивне розуміння інтервалів і ладів; мотивує студента через успішне інтуїтивне виконання знайомих мелодій; формує первинну довіру до свого слуху й слухових уявлень. Підбір мелодії на слух можна умовно поділити на декілька етапів.

Перший і найважливіший етап — вибір знайомої, простої мелодії, яка легко запам'ятовується та викликає емоційну відповідь. Це можуть бути українські народні пісні, колискові або дитячі мелодії. Важливо, щоб мелодія мала поступовий рух, невеликі інтервали й чіткий ритм. Далі робота переходить до усного або внутрішнього проспівування мелодії. Це необхідний етап, адже він також активізує внутрішній слух і пам'ять студента. Якщо студент соромиться

співати вголос, викладач може запропонувати наспівувати подумки або разом у дуєті.

Наступним кроком є пошук першого звуку мелодії на клавіатурі акордеона. Студент порівнює звук, який чує у голові або виконує викладач, із тими, що звучать на інструменті. Це не тільки тренує слух, але й знайомить з клавіатурою через практичну дію. Для уникнення плутанини викладач може обмежити зону пошуку кількома клавішами. Процес підбору триває поступово, тобто, по музичних фразах. Студент підбирає одну або дві ноти, звіряє їх зі своїм слуховим уявленням, поступово складаючи фразу повністю. Викладач при цьому скеровує не вказівками, а навідними запитаннями: «Мелодія пішла вгору чи вниз?», «Чи звучить схоже на попереднє?», «Це повторення чи новий мотив?». Такий підхід стимулює самостійне мислення та внутрішній аналіз. Після освоєння мелодії правою рукою викладач пропонує додати простий акомпанемент лівою: спочатку басову ноту, потім акорди в основній позиції. Це розвиває не лише слух, а й гармонійне мислення, навички координації та елементи інтерпретації. Насамкінець студент виконує мелодію повністю, з ритмічною точністю. При бажанні можна записати виконання на телефон для подальшого аналізу. Такий підхід забезпечує відчуття досягнення і мотивує до подальших спроб. У процесі підбору мелодій студенти не лише засвоюють елементарні музичні закономірності, а й вчаться довіряти власному слуху, мислити творчо, розвивати індивідуальний стиль. Важливо, щоб викладач під час цього процесу був не лише наставником, а й партнером, який підтримує, не засуджує помилки, а заохочує експеримент і ініціативу.

Таким чином, метод підбору на слух є універсальним інструментом для розвитку музично-творчих здібностей, зокрема у студентів-акордеоністів. Пропонуємо покроковий план навчання підбору мелодії на слух.

1. Вибір знайомої, простої мелодії

Обирають пісню або мелодію, яку студент добре знає на слух. Наприклад: «Ой у лузі червона калина», «Щедрик», «Колискова», дитяча пісня «Веселі гуси»,

сучасні мелодії відомих виконавців. Обов'язковими критеріями при виборі мелодії є:

- невеликий обсяг (4–8 тактів)
- поступовий рух мелодії (невеликі інтервали)
- ритмічна простота

2. Прослуховування та спів

Завданням для студента має бути проспівати мелодію самостійно (або разом із викладачем, або ж аудіо). Це потрібно для того, щоб зафіксувати мелодію у внутрішньому слуху, відчувати ритм, фразування. Варіантом для сором'язливих студентів — наспівування «в думках» або тихо, під інструмент.

3. Пошук першого звуку

Студент натискає по черзі ноти на клавіатурі (правою рукою) і слухає, яка з них збігається з першим звуком пісні. Можна допомогти словами: *"Чуєш — вище чи нижче?"*. Якщо студент не влучає — викладач може обмежити пошук 3–4 клавішами.

4. Поступовий підбір мелодії фразами

Пісня ділиться на фрази (наприклад, по 2 такти). Завдання буде відтворити кожен окремо. Викладач може підказати напрямки: «тепер мелодія йде вгору», «тепер вниз», «це повторення».

5. Підключення ритму

На першому етапі часто виконують мелодію в рівному ритмі (наприклад рівних чвертей). Далі поступово вводять ритмічну точність за допомогою плескання, підрахунку або метронома.

6. Самостійне відтворення

Коли студент уже підібрав усю мелодію, грає її кілька разів повністю; співає одночасно з грою; може самостійно записати аудіо. Одним із важливих моментів є похвала навіть за часткове влучання — критика гальмує розвиток слуху.

7. Ускладнення

На старших курсах викладач може поступово ускладнити завдання:

- підбір мелодії з нової тональності;

- підбір акомпанементу (бас + акорди);
- підбір чужої мелодії (з аудіо);
- створення власної мелодії за зразком.

Звісно ж, у кожного студента є різний рівень підготовки, базових знань та можливостей. Тому виокремимо типові труднощі і можливості з ними працювати. Власні позиції відобразимо у таблиці 3.2.1.

Таблиця 3.2.1

Можливі труднощі та як з ними працювати	
Студент не чує різницю між вище/нижче	Пояснити словами "вгору-вниз", малювати стрілки
Не пам'ятає мелодію	Програвати окремі фрази по 2–3 рази
Плутає клавіші	Показати розмітку клавіатури, позначити нотами
Соромиться співати	Дозволити співати подумки або грати, не співаючи

У робочій програмі освітнього компоненту «Акомпанемент» КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради передбачено для здобувачів освіти низку контрольних заліків для розвитку у студентів імпровізаційних умінь. Мета викладання освітнього компонента - підготовка майбутнього фахівця музично-педагогічного профілю, який має відповідні навички концертмейстерсько-акомпаніаторської діяльності з урахуванням професійної орієнтації та особливостей роботи з дитячою аудиторією. Перед студентами ставиться низка завдань у межах освітнього процесу, а саме: вивчення та виконання твору із солістом-вокалістом, опрацювання пісень шкільного репертуару, транспонування мелодії на задані інтервали, читка з аркуша, підбір супроводу до мелодії пісні.

Оскільки результати констатувального середовища засвідчили значний вплив соціально-психологічних чинників на процес оволодіння студентами інструментально-виконавською компетентністю, нами було активізовано партисипативний супровід у цих контекстах професійного навчання.

З метою зміцнення суб'єктного відчуття резильєнтності у здобувачів освіти на емоційно-розвивальному етапі було запроваджено елективний спецкурс «Дизайн-мислення: стратегії резильєнтності». Ґрунтуючись на доробках зарубіжних вчених, зміст модулів тренінгового курсу було інтегровано навколо проблеми подолання бар'єрів (зовнішніх та внутрішніх, об'єктивних та суб'єктивних), своєрідних блоків, що перешкоджали розкриттю творчого потенціалу студентів у процесі інструментально-виконавської діяльності. Особливу увагу було відведено розвитку стресостійкості майбутніх педагогів, емоційного інтелекту, емпатії та навичок асертивної поведінки. Ключові концепти, покладені в основу інтерактивних тренінгів з елементами сторітелінгу, наративізації навчально-професійних завдань, створення саногенного освітнього простору під час викладання спецкурсу, узагальнено у схемі 3.2.1., яка відображає механізми взаємозв'язку між середовищем, контекстом, змістом, технологіями та суб'єктними характеристиками особистості у процесі розвитку резильєнтності (особистісної, музично-виконавської та музично-педагогічної) та інноваційної спрямованості здобувачів освіти.

Схемантично дизайн-мислення як технологія описується такими термінами-сполуками:

- формулювання особистістю проблеми, формування рішення та когнітивні стратегії, які використовуються: формулювання проблемної ситуації, пошук балансу між різними варіантами її вирішення, уточнення або трансформація самої проблеми, визначення меж та умов для генерування ідей, а також використання абдуктивного типу мислення [4].
- Аналітично-креативний шлях, що заохочує людину до можливостей досліджувати, зважати на зворотній зв'язок і модифікувати задум [8];
- людиноцентрований, колаборативний, оптимістичний і експериментальний підхід до мислення; структурований дизайн-процес охоплює такі етапи: виявлення (відкриття), осмислення (інтерпретація), генерація ідей, тестування (експерименти) та розвиток (еволюція) [5].

Інноваційні аспекти освітньої технології «Переплетені педагогіки освітніх просторів (*Entangled pedagogies of learning spaces*)», які використовувалися у процесі викладання спецкурсу дозволили органічно задіяти персональні та академічні фактори, що сприяли позитивній динаміці відчуття резильєнтності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Практичний блок у межах спецкурсу реалізовувався із залученням фахівців (практичного психолога, соціального педагога), волонтерів, кураторів академічних груп, лідерів громадянського суспільства, студентів-старшокурсників і спрямовувався на збереження та підтримку ментального благополуччя усіх учасників освітнього процесу в умовах війни.



Рис. 3.2.1. Механізми розвитку дизайн-мислення та інноваційної спрямованості майбутніх учителів музичного мистецтва

Джерело: адаптовано автором на основі [1]

Акценти під час тренінгів були зроблені на забезпечення здатності здійснювати професійну та навчальну діяльність та реалізувати свої здібності.

У цьому етапі були враховані рекомендації Л. Карамушки щодо дотримання таких важливих умов:

- усвідомлення педагогами й студентами власної відповідальності за професійну та волонтерську діяльність в умовах війни;
- засвоєння нових стратегій соціальної взаємодії з метою активної участі в професійній та волонтерській діяльності;
- усвідомлення багатокомпонентної мотивації власної професійної та волонтерської діяльності, що поєднує соціальні, альтруїстичні, матеріальні мотиви, а також прагнення до самореалізації;
- спирання на власну самоефективність та віру у власні можливості;
- орієнтація на розкриття й реалізацію як загальних інтелектуальних здібностей, так і спеціальних, зокрема музично-творчих [16, с. 28].

Формуванню резильєнтності студентів спряли методичні заходи також у межах позааудиторної роботи, зокрема музично-просвітницької. Студенти експериментальної групи після вивчення спецкурсу з дизайн-мислення ініціювали мистецько-просвітницький проект «Музика нескорених», що мав на меті поглибити пізнання української історії XX-XXI ст. через музику, яка передає «драматичні і трагедійні смисли» (за О. Комаровською) нашої культури.

Погоджуємося з О. Комаровською, що це «важливу роль у художній комунікації відіграє здатність кожного твору, дотичного до історичної тематики, не лише наближати до подій минулого, а й вибудовувати в свідомості емоційні та світоглядні паралелі між історією та сучасністю. Такі твори сприяють піднесенню над поточними реаліями, формуючи простір для глибокого осмислення майбутнього» [17, с. 10].

Студентами було організовано низку вечорів-реквієм, для яких за фасилітаційної підтримки викладачів підбирали відповідний репертуар. Студенти зазначали, що про багатьох авторів та їхні твори, як і трагічні події, пов'язані з їх написанням, вони дізнавалися вперше під час підготовки заходів. Епіграфом до вечорів-реквієм стали слова відомого українського вченого Г. Філіпчука¹: «Попри всю трагіку воєнного часу маємо обов'язок вберегти національну Освіту і

¹ Філіпчук, Г. Г. (2023). Українознавчі актуалітети педагогічної культури сучасного вчителя. В кн. Естетика і етика педагогічної дії (Вип. 28, с. 74-89). Київ; Полтава.

Культуру саме в такому українознавчому обрамленні, щоби повік стати вільним Народом, засіваючи огнистим насінням Правди і Свободи шкільні класи й студентські аудиторії» [22, с. 86]. Ключовими стали такі твори:

- «Панахида за померлими з голоду» Є. Станковича;
- хорова поема Л. Дичко «Голод-33» (текст С. Коломійця), Симфонія-реквієм «Тридцять третій» О. Яковчука;
- ораторія Ю. Ланюка «Скорботна мати» (на поетичний цикл П. Тичини),
- духовний концерт-реквієм І. Щербакова (тексти Ю. Плаксюка);
- опера «Червона земля. Голод» (2011) В. Балея на лібрето Б. Бойчука;
- струнний квартет № 1 *Lamento e infernale* (або «Чорний квартет»), «Дідів день для баяну», «Біля руїн капища», «Потойбіччя» (квазі соната для фортепіано) С. Ярунського;
- симфонія «Біоритми Чорнобиля» О. Яковчука;
- «Чорна елегія» для хору, оркестру Є. Станковича на вірші П. Мовчана;
- парафраз на мелодію «Ще не вмерла» М. Вербицького «Ми Є» для скрипки і камерного оркестру Ю. Шевчука;
- хоровий твір В. Сильвестрова «Майдан 2014»;
- кантатата для голосу з камерним оркестром Лесі Дичко «Три етюди Зими» (присвята Небесній сотні, 2017);
- симфонічний диптих О. Яковчука: Симфонія № 7 («Майдан») та Симфонія № 8 «Нескорені» для духового оркестру;
- кантата К. Цепколенко «Читаючи історію» на вірші О. Забужко;
- *Lacrimosa*: від О. Щетинського (для органа, скрипки, гобоя, валторни та двох тромбонів), В. Польової («Буча. *Lacrimosa*»). Для скрипки і симфонічного оркестру), В. Сильвестрова (як частина циклу з трьох п'єс квітня 2022 р.);
- (Vocalise (in memory Mariupol's) С. Ярунського;
- Гімн-реквієм «Місто Марії» З. Алмаші;

- «Псалми війни» Є. Станковича.

Попри травмо-інформаційність таких заходів, студенти (87%) відзначали, що музика – це також історія, тому важливо актуалізувати у свідомості її уроки, розуміти і передавати їх підростаючому поколінню.

Вивчення динаміки формування музично-творчих здібностей майбутніх вчителів музичного мистецтва передбачало проведення діагностувальних процедур. Результати контрольної діагностики першого порядку представлено у таблиці 3.2.2. Як бачимо, статистично диференціюється позитивна динаміка сформованості емотивного компонента музично-творчих здібностей у студентів ЕГ, чого не виявлено у студентів КГ. Показники діяльнісного та професійно-інноваційного компонентів характеризуються незначним покращенням як в ЕГ, так і в КГ.

Таблиця 3.2.2

Рівні сформованості музично-творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва (контрольний зріз першого порядку)
(у % від загальної кількості студентів у вибірці; об'єм вибірки: експериментальна група – 32 особи; контрольна група – 32 особи)

Компоненти	Експериментальна група			Контрольна група		
	Рівні сформованості					
	Н	С	В	Н	С	В
Емотивний (позиційний критерій)	31,25	53,13	15,62	40,6	56,28	3,12
Діяльнісний (музично-виконавський критерій)	40,62	53,13	6,25	50	46,9	3,12
Професійно-інноваційний (музично-педагогічний критерій)	37,5	37,5	25	46,9	50	3,12
Загальний показник	36,5	47,9	15,6	45,8	50,96	3,12

Примітка: Н- низький (базовий) рівень; С – середній (креативний) рівень; В – високий (інноваційний) рівень.

Музично-накопичувальний етап. На цьому етапі формуванню інструментально-виконавських здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва було задіяно дидактичний та мистецький потенціал концертної діяльності.

Концертна діяльність є не лише формою музичного самовираження, але й ефективним педагогічним методом розвитку музично-творчих здібностей студентів. У процесі підготовки до концертних виступів, репетицій та публічного виконання музичних творів відбувається глибоке внутрішнє осмислення музичного матеріалу, формуються навички інтерпретації, виконавської ініціативи, художньої свободи. Саме ці компоненти і є ключовими у формуванні творчої особистості педагога-музиканта. На відміну від звичайних навчальних занять, передбачає вихід за межі аудиторії, що мобілізує увагу, стимулює до більш глибокого занурення в музичний текст і підвищує мотивацію до навчання. Студенти відчувають відповідальність не лише перед викладачем, а й перед аудиторією, що підштовхує до самостійної роботи над технікою, звуковою виразністю, динамікою, артикуляцією. Один із важливих аспектів концертної діяльності — робота над інтерпретацією твору. Тут студент не просто відтворює нотний текст, а здійснює творчу взаємодію з авторським задумом, виявляючи своє розуміння стилю, емоційного змісту та характеру твору. У процесі підготовки до виступу розвивається виконавська уява, асоціативне мислення, навички художнього конструювання музичного образу, тобто ті якості, що лежать в основі музично-творчих здібностей. Крім того, концертна діяльність дає можливість студенту імпровізувати в межах виконавської свободи, обирати темп, штрихи, варіанти фразування, будувати власну драматургію виконання. Такий підхід не лише підвищує рівень естетичного мислення, а й сприяє формуванню індивідуального стилю, що є показником зрілості музиканта. Важливою складовою цього процесу є також емоційно-психологічна підготовка до сцени, яка вчить студента долати страх публічного виступу, контролювати хвилювання, тримати увагу глядача. Це формує впевненість у власних силах, розвиває волю.

якості та здатність до мобілізації внутрішніх ресурсів — а це, у свою чергу, є важливими компонентами творчого потенціалу.

Участь у різноманітних колективах, малих та великих форм дозволяє студентів відкритися по новому. Участь у ансамблевій грі є однією з невід'ємних моментів розвитку музично-творчих здібностей.

Таким чином, концертна діяльність виступає як потужний метод музично-педагогічного впливу, що комплексно розвиває музично-творчі здібності студентів. Вона інтегрує технічні, емоційні, психологічні й інтелектуальні компоненти виконавської підготовки, готуючи студента не лише до сценічної практики, а й до самостійної творчої діяльності в професійному житті.

Творча самореалізація студентів-музикантів є одним із ключових завдань сучасної мистецької освіти. Одним із найефективніших способів активізувати внутрішній потенціал особистості є створення студентами власних музичних творів та пісень — як у рамках навчального процесу, так і в позааудиторній діяльності. Такий підхід сприяє не лише формуванню музично-композиційних умінь, а й розвитку індивідуального стилю, естетичного смаку, навичок самовираження. Авторська творчість як метод розвитку музично-творчих здібностей базується на поєднанні слухового, емоційного, інтелектуального й виконавського компонентів. Створюючи власні мелодії, гармонії, тексти пісень, студент не просто відтворює вивчене, а конструює художній продукт, в якому виявляється його особисте бачення, емоції, асоціації. Реалізація власного музичного твору відкриває для студентів багато нових можливостей. У якості варіативного завдання до заліку або іспиту студент може презентувати власний твір (інструментальний чи вокальний), розвиває колективну творчість. Наприклад, один пише музику, а інший студент створює літературний текст. Одним із цікавих досвідів є використання авторських творів у конкурсах або фестивалях. Це дозволяє студентам представити свій потенціал ширшій аудиторії та отримати зворотний зв'язок- перемоги або просто участь у таких заходах мотивують до поглибленої творчої діяльності та впевненості у своїх силах. Використання

авторських музичних творів студентів як методичного інструменту забезпечує: - індивідуалізацію навчання, оскільки кожен працює у своєму темпі, стилі та жанрі;

- вихід за межі академічних рамок, що сприяє розвитку гнучкості мислення;

- формування творчої впевненості, що особливо важливо для студентів, які бояться помилок або сцени;

- мотивацію до самоосвіти, адже студент починає шукати нові форми, гармонії, ідеї.

Таким чином, створення та виконання авторських творів і пісень є потужним засобом формування музично-творчих здібностей, що активізує внутрішній художній потенціал студентів, формує естетичне мислення та готує їх до самостійної професійної творчості в майбутній професійній діяльності.

На цьому етапі традиційні методичні підходи було поєднано з використанням цифрових та імерсивних технологій, оскільки це було передбачено організаційно-педагогічною умовою - конвергенція традиційних форм та методів розвитку музично-творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва та експоненційних технологій. Довели свою ефективність зокрема такі ресурси:

- онлайн сервіс Google Cultural Institute [7]; , що містить функцію 3D візуалізації та розділ віртуальні концерти (virtual live), завдяки чому студенти мали можливість «побувати» на виступах найвідоміших оркестрів та співаків світу, відвідати світові зали (Паризька національна опера, Нью-Йоркський концертний зал, Карнегі-хол, Берлінська філармонія тощо);

- Wiener Staatsoper – віртуальні екскурсії завдяки open access трансляції записів вистав опер і балетів Віденської державної опери [13];

- платформа Chrome Music Lab [2], функціонал якої дозволив залучити студентів до створення мелодій (Melody Maker [6]), написання пісень (Song Maker [12]), аранжування власної ритмічної музики за допомогою введення різних інструментів (Rhythm) [9]. Доступний цілий спектр музичних програм: «Shared Piano» («Спільне піаніно»), «Song Maker» («Творець пісень»), «Rhythm» («Ритм»), «Spectrogram» («Спектрограма»), «Sound waves» («Звукові хвилі»), «Arpeggios»

(«Арпеджіо»), «Piano roll» («Фортепіано»), «Melody Maker» («Творець мелодій»), «Chords» («Акорди») та ін.

За результатами методичної роботи у межах другого етапу було здійснено контрольні зрізи другого порядку, представлені у табл. 3.2.3.

Таблиця 3.2.3

Рівні сформованості музично-творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва (контрольний зріз другого порядку)
(у % від загальної кількості студентів у вибірці; об'єм вибірки: експериментальна група – 32 особи; контрольна група – 32 особи)

Компоненти	Експериментальна група			Контрольна група		
	Рівні сформованості					
	Н	С	В	Н	С	В
Емотивний (позиційний критерій)	12,5	47	40,5	28,12	66,63	6,25
Діяльнісний (музично-виконавський критерій)	28,12	59,38	12,5	37,5	59,4	3,12
Професійно-інноваційний (музично-педагогічний критерій)	21,88	43,7	34,42	46,8	50,08	3,12
Загальний показник	20,8	50,02	29,1	37,5	58,6	4,2

Примітка: Н- низький (базовий) рівень; С – середній (креативний) рівень; В – високий (інноваційний) рівень.

Дані засвідчили, що позитивна динаміка формування емотивного компоненту доповнилася аналогічними показниками другого компоненту (діяльнісного) музично-творчих здібностей студентів ЕГ, однак для студентів КГ, підготовка яких здійснювалася за традиційною методикою, такі показники не є характерними і свідчать про відсутність значних покращень.

Виконавсько-творчий етап. На цьому етапі методичні заходи мали комплексний та інтеграційний характер, чому сприяло прикладне і творче

застосування освітньої технології «Переплетені педагогіки освітніх просторів (*Entangled pedagogies of learning spaces*)», яка, згідно верифікованих досліджень у 2023 році увійшла до переліку освітніх інновацій на глобальному рівні [23, с. 23]. Зазначена технологія ґрунтується на складному взаємозв'язку між цифровими та ІТ-технологіями, педагогікою та навчальним середовищем.

На наш погляд, використання технології переплетених педагогік природньо узгоджується з ідеєю наскрізності, укоріненої в Концепції Нової української школи: цілі навчання, контексти, інтегрований зміст переплітаються з новим дизайном освітніх просторів, стандартами, технологіями і методикою реалізації. Метою такого підходу стала відповідність пропонованої методики запитам на розвиток «постформального мислення», що проявляється у продукуванні нових знань; відкриття у собі нових можливостей, самореалізації потенціалу; розвитку метаморфічного пізнання; розумінні контексту тощо [23, с. 24].

У сучасній мистецькій освіті дедалі більшого значення набуває особистісно орієнтований підхід, який враховує індивідуальні особливості, рівень підготовки, стиль мислення та потреби кожного студента. Важливим інструментом реалізації цього підходу є менторство та творче наставництво — форма педагогічної взаємодії, що ґрунтується на довірі, партнерстві, творчому співробітництві викладача й студента. Така форма навчання є надзвичайно ефективною у процесі формування музично-творчих здібностей, особливо у сфері виконавства на акордеоні — інструменті, що вимагає високого рівня інтерпретаційної гнучкості, емоційної виразності та свободи мислення.

Менторська модель передбачає не лише передавання знань і технічних навичок, а й поступове розкриття творчого потенціалу студента через індивідуальний супровід його мистецького становлення. Наставник виступає не контролером або критиком, а партнером, що допомагає студенту знайти власний стиль, надає простір для експерименту та рефлексії. Особливо важливим є менторство на етапі навчання студентів-початківців, які не завжди мають чітке уявлення про можливості інструмента або про себе як творчої особистості. В

умовах підтримки та емоційного комфорту студент починає сміливіше виражати себе через інтерпретацію, імпровізацію, власне бачення музичного образу.

Для викладача можна виокремити такі форми творчого наставництва в роботі з студентами. Це *творча співпраця у виборі репертуару*. Викладач не нав'язує твір, а пропонує варіанти відповідно до особистих інтересів і технічних можливостей студента. При цьому надає можливість здобувачу освіти самостійно обрати музичний репертуар із запропонованого. Обговорюється характер твору, можливі трактування, стилістичні особливості. Наступним можна виділити - це спільне імпровізаційне музикування. Педагог і студент імпровізують у діалозі: один задає ритм, інший відповідає фразою. Така форма розвиває гнучке музичне мислення, слухову реакцію, асоціативність.

Цікавим досвідом для викладача і студента є рефлексивні бесіди після виступу. Після концертів або заліків обговорюється не лише результат, а й відчуття, труднощі, внутрішні відкриття та переживання. Відкритий діалог формує звичку до самопостереження й самокритики без страху. При цьому обговорюються помилки та відразу способи їх вирішення. У роботі саме з студентами-акордеоністами менторська модель є особливо цінною ще й тому, що акордеон — це інструмент, що не має чітко фіксованих зразків у класичному репертуарі (як, наприклад, фортепіано або скрипка). Тому значна частина роботи виконавця полягає в самостійному моделюванні образу, стилю, настрою — що й вимагає розвинених творчих здібностей і підтримки досвідченого наставника. Творче наставництво та менторство є не просто формою передачі знань, а гнучким і ефективним методом розвитку музично-творчих здібностей студентів-музикантів. У центрі такого підходу — не лише музика як матеріал, а особистість студента як творця, який має бути почутим, підтриманим і натхненним. Саме завдяки менторству студент починає не лише навчатися, а й творити.

Соціальні контексти стали визначальними для добору методичного інструментарію реалізації організаційно-методичної умови - використання потенціалу навчальної та виробничої практик для творчої ідентифікації майбутніх педагогів-музикантів. Зазначимо, що модернізація змісту та технологій організації

практичної підготовки студентів здійснювалася протягом усіх трьох етапів експериментальної методики.

Суттєвою новизною стало відведення належної уваги такій доволі усталеній формі роботи зі студентами у межах педагогічних чи навчальних практик, як консультування. Традиційно консультації проводяться за встановленим графіком з методистом та мікрогрупою студентів чи в індивідуальному форматі. Нами було реалізовано метод «Методична майстерня», що передбачав не просто консультування точкове (тільки за конкретною темою і у конкретному класі), а послідовну педагогічну фасилітацію і наставництво у форматі форум-майстерні, до занять у межах якої залучалися педагоги-практики (вчителі-предметники, класні керівники, соціальний педагог і психолог), а також старшокурсники і випускники.

Особливо значущими стали зустрічі, присвячені обговоренню питань педагогічної інтернатури як доволі нового явища в освітніх середовищах (Положення про педагогічну інтернатуру, затвердженого наказом МОН від 25.10.2021 № 1128). Студентів було важливо ознайомити з особливостями професійної та психологічної підтримки молодих педагогів, які тільки розпочали музично-педагогічну діяльність: примірною програмою педагогічного наставництва, обов'язками та правами педагога-інтерна та педагога-наставника, механізмами, забезпечення позитивного мікроклімату та створення атмосфери соціально-психологічного комфорту передбачає налагодження доброзичливих, відкритих і довірливих стосунків між усіма учасниками освітнього процесу.; шляхами розвитку професійних спільнот учителів музичного мистецтва.

У межах щотижневих форумів «Методичної майстерні» на ґрунтовному рівні розглядалися питання соціальної інклюзії в освіті та готовності майбутніх учителів музики до освітньої діяльності в умовах таких викликів. До повномасштабного вторгнення ці контексти переважно стосувалися соціальної інтеграції учнів з особливими освітніми потребами, однак в останні роки вітчизняними фахівцями уведено у практичний вжиток ще нові терміни – освітньо вразливі категорії учнів, освітні втрати, навчання, поінформоване про

травму. У процесі експериментальної роботи з'ясувалося, що студенти не володіли на достатньому рівні ні термінологією, пов'язаною з цими явищами, ні операційними вміннями, що дозволили б для них бути ефективними в освітніх середовищах сьогодення. Попри це, переважна більшість здобувачів високо оцінила важливість піднятої проблематики і в межах педагогічної практики «Пробні уроки у ЗЗСО» було інтегровано модуль «Дружня до дитини школа», методологічним підґрунтям для розроблення якого стала Концепція «Безпечна і дружня до дитини школа». Важливими завданнями для студентів під час практики за цим модулем стали такі:

- як функціонує система подолання освітніх втрат на рівні школи;
- що таке команда підтримки подолання освітніх втрат в інтегрованому курсі «Мистецтво»;
- як розробляються карти потреб учнів освітньо вразливих категорій (учнів, які повернулися з-за кордону, учнів з деокупованої території, з прифронтової території, із сільської (гірської) місцевості, зокрема за мистецькою освітньої галуззю;
- як провести діагностику освітніх втрат щодо вивчення інтегрованого курсу «Мистецтво»;
- які заходи потрібно організовувати для подолання освітніх втрат, щоб опанування інтегрованого курсу «Мистецтво» мало як пізнавальний, так і арт-терапевтичний ефекти.

Доповнили цілісність цього модулю питання, пов'язані з організацією позакласної роботи з освітньо вразливими категоріями учнів та ролі музичного мистецтва як одного із засобів арт-терапії, у збереженні ментального благополуччя учнів та педагогів. Досвідчені педагоги-класні керівники, вчителі-предметники ділилися досвідом та міркуваннями щодо ефективності таких заходів, як:

1. Організація класних і міжкласних групових занять (за рахунок варіативного складника навчального плану, додаткових освітніх послуг), робота закладу освіти у форматі Школи повного дня.

2. Створення та забезпечення функціонування груп, ЗЗСО надолуження (catch-up groups, catch-up schools) у період канікул.

3. Організація роботи з подолання навчальних втрат у групах подовженого дня.

4. Застосування додаткового якісного освітнього контенту, акцентованого на темах, що потребують надолуження.

5. Проведення психологічних тренінгів, які спрямовані на подолання навчальних втрат і формування когнітивних навичок.

6. Організація роботи різноманітних освітніх центрів, денних центрів розвитку дитини та організація їхньої роботи за програмами надолуження (catch-up programs) для кожної вікової групи та циклу навчання.

7. Організація роботи міжрегіональних, всеукраїнських змін відпочинку (для дітей, що постраждали від війни).

8. Створення шкіл вихідного дня, зокрема онлайн.

9. «Школа для життя» - педагоги курують групу підлітків-наставників, надають їм матеріали, конспекти, завдання для перевірки. Наставник викладає теми кільком учням у зручний час [20].

У підсумку зазначені методичні заходи дозволили удосконалити зміст практичної підготовки педагогів-музикантів, покращити рівень їхньої готовності до роботи з різними категоріями школярів у статусі не тільки вчителя мистецтва, але і класного керівника, керівника студії мистецького спрямування у системі позакласної роботи у закладі загальної середньої освіти.

Оскільки технології постійно змінюються, змінюючи і контексти, в яких здійснюється освітній процес, то закономірно, що для ефективного формування музично-творчих здібностей майбутніх педагогів музичного мистецтва важливо враховувати досягнення сфери ІТ, зокрема імерсивних (освіта 4.0) та експоненційних (освіта 5.0) технологій.

Реалізація третьої організаційно-методичної умови – конвергенція традиційних форм та методів розвитку музично-творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва та експоненційних технологій – передбачала

органічну імплементацію технологій нового покоління (віртуальної реальності, доповненої реальності та змішаної реальності) у традиційну модель використання мультимедійних засобів навчання.

На початковому етапі у межах форум-майстерні «Методична майстерня» було укладено меморандум про співпрацю з Комунальною установою «Волинська обласна мала академія наук», що дозволило вивчити досвід лабораторії робототехніки та ГШІ в освіті. Студенти ЕГ групи були залучені до занять у межах лабораторії, що сприяло усвідомленню ними переваг та можливих недоліків використання імерсивних технологій в освітньому процесі. До переваг студентами було віднесено: можливості для експериментування, краща персоналізація, зміцнення мотивації до навчання, набуття практичного досвіду і глибше занурення у початковий матеріал. У якості недоліків виокремлено: технічні труднощі, загрози ефективній соціалізації, безпекові ризики, здоров'язбережувальні ризики, етичні перестороги, постійна необхідність балансування (часу, продуктивності і т.д.), висока вартість окремих додатків, застосунків.

У нашому дослідженні масштабному запровадженню імерсивних технологій в процес професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва не зовсім сприяли показники готовності викладачів застосовувати ці технології через відсутність подібного досвіду та обладнання. У зв'язку з цим було проведено низку майстер-класів та воркшопів з метою усунення цих бар'єрів. Зокрема, було розглянуто досвід та успішні кейси зарубіжних університетів. Наприклад, у Школі освіти та розвитку людини Університету Вірджинія використовується симулятор змішаної реальності [11], розроблений компанією Mursion. Завдяки створеним у симуляторі віртуальним шкільним середовищам з аватарами учнів та дорослих студенти мають можливість практикуватися у розв'язанні прикладних педагогічних задач: варіювати плани-конспекти занять, уроків, апробувати різні їх сценарії, організовувати групові дискусії, дебати, інтерактивно взаємодіяти у процесі навчання, тренуватися в асертивних моделях комунікації з колегами, батьками учнів, адміністрацією

школи тощо. Важливим аспектом використання цього симулятора віртуальної реальності, як зазначають вчені Cohen, J. та Wong, V. [3], є те, що він дозволяє створити простір для багаторазових тренувань, спроб студентів без ризику шкоди реальним учням чи іншим учасникам освітнього процесу.

У цілому, завдяки заняттям у форум-майстерні студенти та викладачі здобули необхідні компетентності щодо використання імерсивних технологій в умовах Нової української школи: віртуальної реальності (дослідження сценаріїв організації навчальної взаємодії в імітованому середовищі), розширеної реальності (інструменти для розроблення інтерактивних дидактичних матеріалів), симуляції освітнього процесу (відтворення реальних педагогічних ситуацій з можливістю експериментування та застосування різноманітних стратегій вирішення проблем, що сприяє розвитку адаптивного та критичного мислення; освітні ігри, які створюють спеціальні ігрові платформи та моделі, що стимулюють розвиток образного мислення, креативності, уміння працювати в команді та ухвалювати рішення в змінних умовах; інтерактивні онлайн-курси, які забезпечують гнучкість у навчанні, доступ до багатоманітного контенту та створюють можливості для самостійного освоєння матеріалу з активним зворотним зв'язком та веб семінари.

На наступному етапі нашого дослідження студенти мали можливість використовувати імерсивні технології під час педагогічної практики та у позааудиторній гуртковій роботі (неформальній освіті). Одним із ресурсів, з яким студенти та педагоги працювали, стала платформа AR Book [19] , яка містить VR -, AR -контент та 360-градусні зображення, яка наразі єдина, що рекомендована МОН України для використання в освітньому процесі.

AR-контент представлено понад 900 об'єктами доповненої реальності для використання на уроках з різних предметів і які можна відтворити через мобільний застосунок або переглянути, як 3D-зображення.

У якості VR-контенту платформа пропонує понад 20 віртуальних середовищ, що дають можливість учням стати учасниками віртуальних експериментів, зокрема у STEAM-проектах, що невід'ємно інтегрують мистецтво.

З метою залучення студентів до групових та колективних освітніх проєктів використовувалася платформа Assemblr Edu, яка є універсальною платформою для учнів та учителів, функціонал якої надає можливості для вивчення об'єктів в 3D форматі та доповненій реальності. Важливою перевагою стала наявність віртуальних просторів (кімнат), що дозволило інтегрувати зусилля та напрацювання кожного з учасників. Ресурсність платформи також значна: 3D-бібліотеці Assembler Edu налічує понад 150 готових до використання навчальних матеріалів в доповненій реальності, які легко можна аплікувати в офлайн і онлайн уроки чи неформальні активності.

Отже, описані вище заходи методичного характеру було інтегровано у зміст та технології професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва з урахуванням принципів системності та послідовності та відповідних методологічних підходів. Ефективність запропонованої методики було перевірено та статистично підтверджено, про що свідчать результати підсумкового контрольного зрізу (Табл. 3.2.5).

Таблиця 3.2.5

Рівні сформованості музично-творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва (підсумковий контрольний зріз)
(у % від загальної кількості студентів у вибірці; об'єм вибірки: експериментальна група – 32 особи; контрольна група – 32 особи)

Компоненти (критерії)	Експериментальна група			Контрольна група		
	Рівні сформованості					
	Н	С	В	Н	С	В
Емотивний (позиційний критерій)	6,25	40,62	53,13	18,75	71,87	9,38
Діяльнісний (музично-виконавський)	9,38	46,88	43,7	21,88	68,7	9,38

критерій)						
Професійно-інноваційний (музично-педагогічний критерій)	9,38	43,75	46,87	28,12	59,38	12,5
Загальний показник	8,3	43,5	47,9	23	66,65	10,42

Примітка: Н- низький (базовий) рівень; С – середній (креативний) рівень; В – високий (інноваційний) рівень.

Показники сформованості компонентів музично-творчих здібностей студентів ЕГ характеризуються стійкою позитивною динамікою упродовж усіх етапів формувального експерименту, що засвідчив підсумковий зріз: високий рівень – 48%, середній – 43,5 %, низький – 8,3%. На противагу, в респондентів КГ відповідні показники є значно нижчими: низький рівень – 23%, середній – 66,65%, високий – 10,4% (рис. 3.2.2).

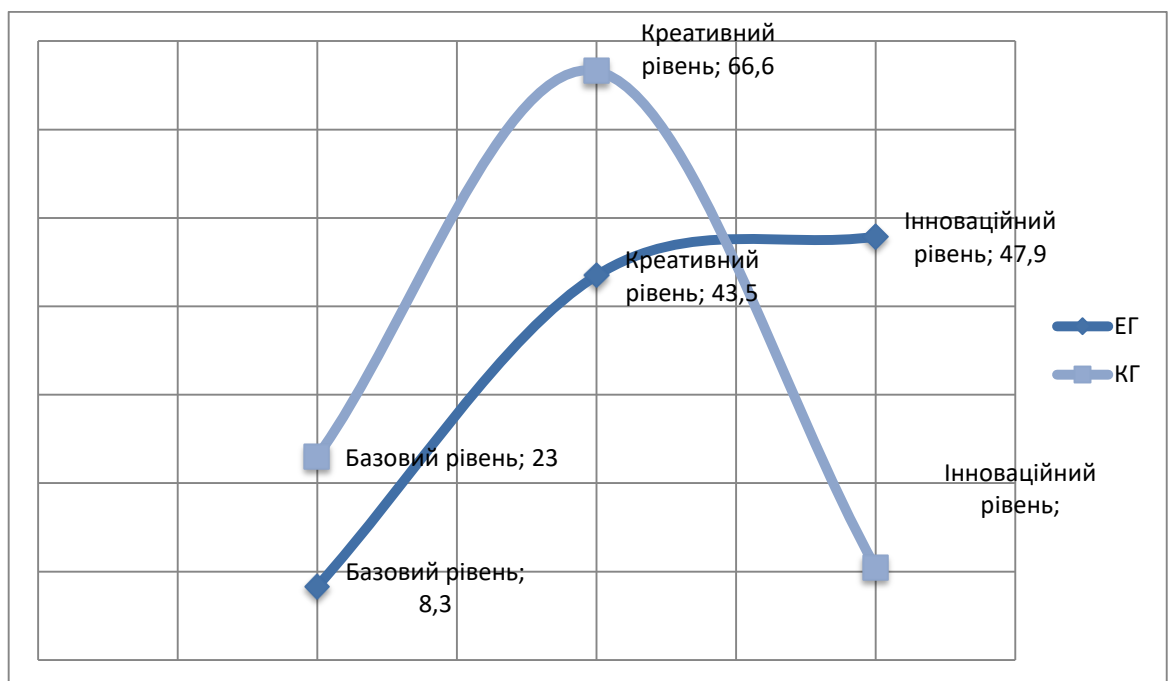


Рис. 3.2.2. Рівневий розподіл респондентів за рівнями сформованості музично-творчих здібностей (контрольний етап, %)

Наприкінці третього етапу результати контрольного зрізу засвідчили, що студенти ЕГ у порівнянні зі студентами КГ значно краще здійснюють художньо-

інтерпретаційний аналіз музичного твору, реалізують творчий підхід з метою розкриття художнього образу, на належному рівні оволоділи художньо-інтерпретаційною технікою. Студенти ЕГ проявили здатності та готовність високого рівня до ефективної імплементації інноваційних, зокрема імерсивних, технологій у музично-педагогічну роботу з різними категоріями учнів.

У формуванні емотивного компоненту позитивна динаміка є характерною обом групам, однак у ЕГ суттєво більша кількість студентів проявляли емпатійність, гнучкість, асертивність та стресостійкість як основні характеристики резильєнтності у музично-виконавській та музично-педагогічній діяльності.

Позитивна динаміка музично-творчих здібностей характерна для студентів ЕГ і за музично-виконавським критерієм, що проявляється у таких показниках, як: зростання кількості респондентів, здатних авторської композиційної роботи, імпровізації, грамотного нотного запису, майстерного інструментування, актуалізації музично-творчих здібностей у процесі хорового і комп'ютерного аранжування та високим рівнем артистизму та сценічно-виконавської резильєнтності.

Для оцінки статистичної значущості результатів формувального експерименту використано коефіцієнт кореляції Браве-Пірсона [15] (табл.3.2.6).

Таблиця 3.2.6

Загальна таблиця спряження

		Ознака X		Всього
		0	1	
Ознака Y	1	A	B	A+B
	0	C	D	C+D
Разом		A+C	B+D	N

Коефіцієнт кореляції Браве-Пірсона для дихотомічної шкали обчислюємо за формулою:

$$\varphi = \frac{(BC - AD)}{\sqrt{(A + C)(B + D)(A + B)(C + D)}}$$

Укладаємо таблицю спряження (табл.3.2.7):

Таблиця 3.2.7

Таблиця спряження для даних з таблиці 3.3.6

		Ознака X		Всього
		0	1	
Ознака Y	1	5	27	32
	0	28	4	32
Разом		33	31	64

Підставимо у формулу дані з таблиці спряження (табл. 3.3.12), яка відповідає прикладу, що розглядається:

$$\varphi = \frac{(28 \cdot 27 - 5 \cdot 4)}{\sqrt{(5 + 28)(28 + 27)(5 + 27)(28 + 4)}} = 0,56$$

Відповідно до коефіцієнту кореляції Браве-Пірсона ($\varphi = 0,56$), правомірно стверджувати про залежність між рівнями сформованості музично-творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва та експериментальними факторами - комплексом організаційно- методичних умов, що є статистично значимою.

Висновки з третього розділу

У третьому розділі дисертаційного дослідження було здійснено апробацію авторської методики формування музично-творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі інструментального виконавства. Основні результати можна підсумувати таким чином: проведено діагностування рівнів сформованості музично-творчих здібностей на констатувальному етапі, що дозволило виявити рівні розвитку досліджуваних якостей у студентів експериментальної та контрольної груп. Результати виконання студентами творчих музично-педагогічних завдань на пілотному етапі засвідчили про початковий рівень сформованості ключових музично-педагогічних умінь студентів.

З метою встановлення вихідного рівня сформованості музично-творчих здібностей у майбутніх учителів музичного мистецтва було здійснено діагностичний зріз, який дозволив виявити рівень розвитку відповідних якостей на початковому етапі дослідження. Також нами було інтегровано показники рівнів окремих системних показників діагностичних критеріїв на констатувальному етапі. Врахування усіх показників дозволило спрямувати формувальний експеримент на прикладну апробацію та перевірку ефективності запропонованої структурно-методичної моделі модернізованого нами педагогічного процесу, що має на меті формування музично-творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва. Інноваційним ядром запропонованої моделі стала реалізація комплексу таких організаційно-методичних умов, як: проектування резильєнтного культурно-освітнього простору в процесі ступеневої фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва; використання потенціалу навчальної та виробничої практик для творчої ідентифікації майбутніх педагогів-музикантів; конвергенція традиційних форм та методів розвитку музично-творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва та експоненційних технологій. Було розкрито процесуальні аспекти організації методичної роботи, ґрунтованої на інноваційних підходах і спрямованої на апробацію зазначених умов.

Реалізація структурно-методичної моделі в експериментальній групі дозволила простежити позитивну динаміку формування музично-творчих здібностей. Описані у розділі заходи методичного характеру було інтегровано у зміст та технології професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва з урахуванням принципів системності та послідовності та відповідних методологічних підходів. Ефективність запропонованої методики було перевірено та статистично підтверджено, про що свідчать результати підсумкового контрольного зрізу. У результаті формувального етапу педагогічного експерименту зафіксовано суттєве підвищення рівнів творчої активності, здатності до інтерпретації музичних творів, креативного мислення та художньо-

образного сприймання музики у студентів експериментальної групи порівняно з контрольною.

Таким чином, апробація авторської методики підтвердила її дієвість та доцільність застосування в освітньому процесі з підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Список використаної літератури у третьому розділі:

1. Auernhammer, Jan, and Roth, Bernard. 2021. "The Origin and Evolution of Stanford University's Design Thinking: From Product Design to Design Thinking in Innovation Management." *Journal of Product Innovation Management* 00: 1–22. <https://doi.org/10.1111/jpim.12594>
2. Chrome Music Lab. (2024). Retrieved from <https://musiclab.chromeexperiments.com/Experiments>
3. Cohen, J., Wong, V., Krishnamachari, A., & Berlin, R. (2020). Teacher Coaching in a Simulated Environment. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 42(2), 208-231. <https://doi.org/10.3102/0162373720906217>
4. Cross N., Dorst K., & Roozenburg N. F. M. (Eds.). *Research In Design Thinking*: Delft : Delft University Press, 1992
5. d.school. *An Introduction To Design Thinking: Facilitator's Guide*. URL: <https://edtechbooks.org/-Sg> (дата звернення: 20.06.2024)
6. Melody Maker. (2024). Retrieved from <https://musiclab.chromeexperiments.com/Melody-Maker/>
7. Performing Arts. (2024). Retrieved from <https://artsandculture.google.com/project/performing-arts>
8. Razzouk R. & Shute V. What Is Design Thinking And Why Is It Important? *Review of Educational Research*. 2012. № 82(3). P. 330–348. URL: <https://edtechbooks.org/-yk> (дата звернення: 27.06.2024)
9. Rhythm. (2024). Retrieved from <https://musiclab.chromeexperiments.com/Rhythm/>

10. Rome Ministerial Communiqué (2020). Available at: https://www.ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique.pdf
11. Simulation Lab at the University of Virginia: <https://education.virginia.edu/research-initiatives/research-centers-labs/researchlabs/simulation-lab>
12. Song Maker. (2024). Retrieved from <https://musiclab.chromeexperiments.com/Song-Maker/>
13. Wiener Staatsoper. (2024). Retrieved from <https://play.wiener-staatsoper.at/?from=www.staatsoperlive.com>
14. Гальцева Т. Розробка та психометрична перевірка авторського опитувальника «Навчальна самоефективність дорослого». Психологічні перспективи. Вип. 31, 2018, 327-344. DOI: <https://doi.org/10.29038/2227-1376-2018-31-327-344>.
15. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. Київ: АПН України, 1995. 145 с.
16. Карамушка Л.М. Психічне здоров'я особистості під час війни: як його зберегти та підтримати: методичні рекомендації. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2024. 48 с.
17. Комаровська, О. (2024). Музика як актуалізація історії: світоглядні орієнтири підготовки вчителя та учнів. Естетика і етика педагогічної дії, (29), Київ, С. 9–21. <https://doi.org/10.33989/2226-4051.2024.29.306129>
18. Назаренко М. П. Інструментально-виконавська діяльність як складова фахової майстерності сучасного вчителя музичного мистецтва. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. 2017. Вип. 157. С. 168-173.
19. Платформа AR Book. Режим доступу: <https://arbook.info/>
20. Практика управління закладом освіти. Режим доступу: <https://edirshkoly.expertus.com.ua/10016932>.
21. Сулаєва Н., Березан В. Дистанційні форми та інструменти музично-освітньої діяльності в закладах дошкільної, загальної середньої та позашкільної

освіти. Естетика та етика педагогічної дії. Випуск 29. Київ, 2024, С. 167-180 DOI: <https://doi.org/10.33989/2226-4051.2024.29.306164>.

22. Філіпчук, Г. Г. (2023). Українознавчі актуалітети педагогічної культури сучасного вчителя. В кн. Естетика і етика педагогічної дії (Вип. 28, с. 74-89). Київ; Полтава.

23. Хоружа Л. Л. Інноваційність розвитку вищої педагогічної освіти: від теорії до практики: колективна монографія./За заг. ред. Л. Л. Хоружої. Київ: Видавництво «Ліра- К», 2024, 232 с.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У ході нашого дослідження було здійснено комплексне теоретичне, методичне та експериментальне обґрунтування процесу формування музично-творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах інструментального навчання, що дозволило сформулювати такі узагальнені висновки:

1. Теоретичний аналіз проблеми засвідчив, що поняття «музично-творчі здібності» є багатокомпонентним феноменом, який охоплює креативне мислення, музичну уяву, виконавську інтерпретацію та імпровізаційні навички. Історико-педагогічний огляд наукових джерел дозволив систематизувати підходи до його розуміння та виділити основні вектори дослідження у вітчизняній і зарубіжній науці. З'ясовано, що одним із найбільш дієвих засобів у розвитку музичних інтересів та здібностей є інструментальне виконавство, яке дозволяє студентам не лише технічно оволодіти музичним інструментом, але й розвивати свої творчі здібності під час опрацювання і виконання музичних творів. У цьому процесі поєднуються фізичні та інтелектуальні навички музиканта. Основними завданнями інструментального виконавця є передача емоційного змісту твору, збереження його стилістичної та жанрової специфіки, а також створення оригінальної інтерпретації твору. Для досягнення цих завдань музикант повинен мати високий рівень технічної підготовки, досконале володіння інструментом і добре розвинені музичні відчуття.

2. У другому розділі дисертаційного дослідження було обґрунтовано методичні засади формування музично-творчих здібностей студентів педагогічних коледжів у процесі професійної підготовки, зокрема інструментального навчання. Формування музично-творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва у дослідженні визначається як система змістово-теоретичного та організаційно-методичного забезпечення оптимальної динаміки сформованості музично-творчих здібностей студентів, що ґрунтується на системі науково-методологічних підходів, а саме:

- компетентнісний підхід визначає вектор професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва як такого, що має не лише володіти знаннями і навичками інструментального виконавства, а й бути здатним творчо мислити, імпровізувати, самостійно створювати музичні інтерпретації та працювати з різними категоріями студентів; етнокультурологічний підхід забезпечує національно орієнтовану основу формування музично-творчих здібностей; імерсивний підхід, який передбачає використання імерсивних технологій для створення середовища повного занурення у творчий музичний процес; резильєнс-підхід (від англ. resilience – психологічна стійкість, адаптивність) виступає інноваційним компонентом формування методичних засад музично-творчих здібностей.

Крім визначених педагогічних підходів, важливу роль у формуванні музично-творчих здібностей студентів педагогічних коледжів відіграють організаційно-методичні умови, які забезпечують системність, гнучкість і динаміку цього процесу. У нашому дослідженні було виділені наступні педагогічні умови: перша педагогічна умова: проєктування резильєнтного культурно-освітнього простору в процесі ступеневої фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва; друга педагогічна умова: використання потенціалу навчальної та виробничої практик для творчої ідентифікації майбутніх педагогів-музикантів; третя педагогічна умова: конвергенція традиційних форм та методів розвитку музично-творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва та експоненційних технологій.

Таким чином, другий розділ окреслює не лише теоретико-методологічні засади формування музично-творчих здібностей, а й практичні кроки для їх реалізації в освітньому процесі педагогічного коледжу. Системна реалізація зазначених підходів і педагогічних умов сприятиме формуванню у студентів здатності до самостійної творчої діяльності, гнучкого мислення, резильєнтності, педагогічної інноваційності та музично-виконавської автентичності.

На підставі окреслених методологічних основ була створена організаційно-методична модель формування музично-творчих здібностей майбутніх учителів

музичного мистецтва, яка дозволила спрогнозувати майбутній результат і спланувати хід діяльності для досягнення очікуваного результату. Вона наочно демонструє структуру педагогічного процесу, містить компонентну структуру музично-творчих здібностей, наукові підходи, принципи, умови, технології (форми, методи та критерії оцінювання результатів) їх формування.

Створена організаційно-методична модель формування музично-творчих здібностей забезпечує поетапний перехід від репродуктивної до продуктивної і творчої діяльності. Вона синтезує зазначені підходи в єдину педагогічну систему, що ґрунтується на індивідуалізації та інтеграції мистецьких видів діяльності, розвитку креативного досвіду й ціннісного ставлення до музики. У проектуванні структурно-методичної моделі враховано, що формування музично-творчих здібностей як комплексного утворення варто розглядати у його динаміці. Це зумовлюється цілеспрямованими методичними впливами (реалізацією організаційно-методичних умов) та послідовністю спроектованих етапів: початкового (емоційно-розвивального), музично-накопичувального, виконавсько-творчого.

3. Ефективність запропонованої організаційно-методичної моделі формування музично-творчих здібностей перевірялася діагностикою і констатацією стану цих якостей у майбутніх учителів музичного мистецтва, здійсненні кількісного й якісного аналізу рівнів їх сформованості відповідно до розроблених критеріїв. Опрацювання результатів констатувального етапу експерименту дозволили надати психолого-педагогічну характеристику отриманим даним. Відсоткові показники рівнів сформованості музично-творчих здібностей є наближено однаковими для респондентів ЕГ і КГ груп. Так, низьким рівнем прояву музично-творчих здібностей характеризувалися 71,8% респондентів ЕГ та 69 % респондентів КГ. Незначними виявилися і показники середнього рівня розвитку музично-творчих здібностей (25 % та 28 % студентів експериментальної та контрольної груп відповідно). Загалом результати констатувального етапу дослідження дозволили зробити висновок, що реальний стан формування музично-творчих здібностей майбутніх учителів музичного

мистецтва не відповідає сучасним вимогам Нової української школи, тому кардинальних змін потребують організаційно-методичні та психолого-педагогічні умови забезпечення цього процесу.

4. Урахування виявлених недоліків на констатувальному етапі дослідження дозволило спрямувати формувальний експеримент на апробацію та перевірку ефективності запропонованої структурно-методичної моделі формування музично-творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва. Дослідно-експериментальна робота проводилась упродовж трьох етапів: емоційно-розвивального, музично-накопичувального, виконавсько-творчого. На кожному етапі впроваджувалися різні форми і методи навчання, зокрема на першому курсі – впровадження елективного спецкурсу «Дизайн-мислення: стратегії резильєнтності», зміст якого був інтегрований навколо проблеми подолання бар'єрів творчого потенціалу студентів у процесі інструментально-виконавської діяльності, а також метод підбору мелодій на слух.

5. На другому етапі формування музично-творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва було задіяно дидактичний та мистецький потенціал концертної діяльності. У процесі підготовки до концертних виступів, репетицій та публічного виконання музичних творів відбувається глибоке внутрішнє осмислення музичного матеріалу, формуються навички інтерпретації, виконавської ініціативи, художньої свободи.

Найбільш ефективним способом активізувати внутрішній потенціал студентів стало створення власних музичних творів і пісень, які виконувалися у рамках навчального процесу, та у позааудиторній діяльності. Такий підхід сприяв не лише формуванню музично-композиційних умінь, а й розвитку індивідуального стилю, естетичного смаку, навичок самовираження.

6. На третьому, виконавсько-творчому етапі, методичні заходи мали комплексний та інтеграційний характер. Цьому сприяло прикладне і творче застосування освітньої технології «Переплетені педагогіки освітніх просторів»,

метою якої стала спрямованість на розвиток творчого мислення та відкриття у собі нових можливостей, а також методу «Методична майстерня». Експериментальна перевірка ефективності запропонованої методики на цьому етапі дисертаційної роботи засвідчила позитивну динаміку у розвитку музично-творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва.

На основі порівняльного аналізу результатів констатувального та формувального етапів експерименту виявлено зростання рівня творчої активності, виконавської свободи та музичної креативності студентів. Результати контрольного зрізу засвідчили, що студенти ЕГ у порівнянні зі студентами ЕГ значно краще здійснюють художньо-інтерпретаційний аналіз музичного твору, реалізують творчий підхід з метою розкриття художнього образу, на належному рівні оволоділи художньо-інтерпретаційною технікою. Студенти ЕГ проявили здатність та готовність до ефективного застосування інноваційних, зокрема імерсивних технологій у музично-педагогічну роботу з різними категоріями учнів.

Таким чином, проведена експериментальна робота довела, що формування музично-творчих здібностей є невід'ємною складовою професійної підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва і потребує впровадження методично цілісної, науково обґрунтованої моделі освітнього процесу з акцентом на розвиток творчості, самовираження та інтерпретаційної культури. Здійснене нами дослідження дозволяє стверджувати, що цілеспрямоване формування музично-творчих здібностей у системі фахової передвищої педагогічної освіти можливе завдяки впровадженню структурованої методики, яка гармонійно поєднує теоретичну підготовку, практичне виконавство та педагогічну рефлексію. Розв'язання завдань дисертаційного дослідження зумовило досягнення його мети – наукового обґрунтування комплексу організаційно-методичних умов, що забезпечують інноватизацію формування музично-творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва.

Проведений нами експеримент не вичерпує усіх аспектів проблеми розкриття музично-творчого потенціалу студентів музично-педагогічних спеціальностей у процесі ступеневої професійної підготовки. Подальшого вивчення потребують

такі найбільш перспективні напрями як: удосконалення змісту, форм, методів і технологій підготовки студентів музично-педагогічних спеціальностей до інтегрованої педагогічної діяльності в умовах Нової української школи, згармонізування цифрової грамотності майбутніх педагогів мистецького профілю та їхньої академічної культури, заснованої на цінностях доброчесності, етичності та життєтворчості.

ДОДАТКИ

Додаток А

Тест

визначення ступеня сформованості творчих здібностей здобувачів освіти

Для визначення рівня сформованості творчих здібностей потрібно уважно прочитати наведені нижче пункти і проти кожного з них поставити слово "так", якщо твердження збігається з думкою про себе, або "ні", якщо не збігається.

№ питання	Питання	Так	Ні
1	Як правило, я легко пристосовуюсь до людей, ідей і умов.		
2	Мені подобається розв'язувати типові, стандартні завдання.		
3	Мені здається, що я з більшим бажанням створював би чи конструював нове, ніж поліпшував чи удосконалював старе.		
4	У більшості випадків я дію самостійно, без допомоги та підказок друзів чи старших.		
5	Зазвичай я обачливий, коли маю справу з колективом.		
6	Ніколи не намагаюся змінити взаєностосунки з товаришами.		

7	Нерідко я утримувався від висування ідей, пропозицій, хоч мав їх.		
8	Мені часто вдається знайти нестандартні, оригінальні розв'язки завдань.		
9	Мені подобається, коли відбувається швидка зміна різних видів діяльності.		

10	Для мене характерне прагнення реалізувати одночасно кілька ідей, вирішувати разом кілька проблем.		
11	Нерідко я вступаю в суперечку з ровесниками або старшими.		

12	Як правило, я легко згоджуюсь і підкоряюсь колективній думці.		
13	У мене часто виникають оригінальні ідеї.		
14	Мені подобається виконувати роботу за розробленим планом, схемою, інструкцією.		
15	Я завжди охоче поширюю, пропагую нові ідеї.		
16	Я буду виконувати роботу по-новому, хоча знаю, що мене можуть не зрозуміти товариші, старші.		
17	Я зазвичай працюю без суттєвих змін, відхилень від рекомендацій, що дають учителі, батьки.		
18	Мені нерідко доводилось виправдовувати свої дії інструкціями, правилами, рекомендаціями, авторитетами.		
19	Мені подобається виконувати завдання дослідницького характеру.		
20	Я завжди відстоюю свою точку зору.		

Інструкція з обробки даних анкетування: номери запитань анкети записуються у вигляді двох стовпчиків. За кожну відповідь «так» на запитання 3,5,8,9,10,11,13,15,16,19 і відповідь «ні» на запитання 1,2,4,6,7,12,14,17,18,20 виставляють 2 бали. Результати додаються. Ступінь сформованості творчих здібностей визначається так: якщо набрано від 40 до 32 балів, то цей рівень дуже високий, 32-26 - високий, 26-12 - середній, 12-6 - низький, 6-0 - дуже низький.

Анкета для визначення рівня музичних здібностей

Інструкція:

Будь ласка, уважно прочитайте кожне запитання та оберіть відповідь, яка найбільше відповідає вашим навичкам і відчуттям.

I. Загальні відомості

Прізвище, ім'я: _____

Вік: _____

Спеціальність / музичний інструмент: _____

Досвід занять музикою (років): _____

II. Оцінка музичних здібностей**1. Слухові здібності**

Чи можете ви повторити наспівану мелодію?

- ☐ Так, точно
- ☐ Частково, з деякими помилками
- ☐ Важко

Чи відчуваєте ви зміни висоти звуків (наприклад, коли грають дві ноти, чи можете сказати, яка вища)?

- ☐ Завжди
- ☐ Часто
- ☐ Іноді
- ☐ Важко

Чи розрізняєте ви на слух мажорні та мінорні акорди?

- ☐ Так

☐ Частково

☐ Ні

2. Ритмічні здібності

Чи можете ви точно повторити ритм після прослуховування?

☐ Легко

☐ Частково, з деякими помилками

☐ Важко

Чи можете ви зберігати стабільний темп під час гри або співу?

☐ Так

☐ Частково

☐ Важко

3. Вокальні здібності (для вокалістів або загального музичного розвитку)

Чи можете ви правильно інтонувати мелодію?

☐ Так

☐ Частково

☐ Важко

Чи можете ви співати без супроводу, зберігаючи точність висоти звуків?

☐ Так

☐ Частково

☐ Важко

4. Творчі здібності

Чи пробували ви імпровізувати на своєму інструменті або вокально?

☐ Часто

☐ Іноді

☐ Ніколи

Чи можете ви створити власну просту мелодію?

☐ Так

☐ Частково

☐ Ні

5. Емоційне сприйняття музики

Чи відчуваєте ви емоції, слухаючи музику?

☐ Так, завжди

☐ Часом

☐ Рідко

Чи можете ви передати характер музики під час виконання?

☐ Так

☐ Частково

☐ Важко

III. Самооцінка музичного розвитку

- Наскільки ви відчуваєте свій прогрес у музиці? (0 – зовсім не відчуваю, 10 – значний прогрес)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- Які аспекти ви хотіли б покращити? (коротка відповідь)
- Чи змінилося ваше ставлення до музики за період навчання? Якщо так, як саме?

IV. Підсумки

Ця анкета використовується для аналізу вашого музичного розвитку. Порівняння відповідей на початковому та кінцевому етапах допоможе оцінити ваш прогрес і визначити напрями для подальшого вдосконалення.

Дата заповнення: _____

Дякуємо за участь!

Творчі завдання для розвитку музично-творчих здібностей студентів-інструменталістів

Завдання спрямовані на розвиток креативного мислення, імпровізаційних навичок, композиційного слуху та технічної майстерності студентів-музикантів.

1. Завдання на розвиток музичної уяви

Музичний опис образу

Мета: навчитися виражати емоційні стани та художні образи через тембр музичного інструменту

Завдання:

1. Оберіть картину або уривок з літературного твору.
2. Створіть коротку музичну ілюстрацію, використовуючи різні регістри, темброві фарби та динаміку інструмента.
3. Виконайте та поясніть, як змінювалися музичні засоби для передачі настрою.

Перетворення настрою

Мета: навчитися змінювати характер музики через динамічні та регістрові зміни.

Завдання:

1. Виконайте уривок у світлому, мажорному звучанні.
2. Перетворіть його на мінорне виконання, змінюючи регістри (використовуючи басы для глибини, високі регістри для гостроти).
3. Порівняйте результати та обговоріть відмінності.

2. Завдання на розвиток імпровізаційних навичок

Ритмічне варіювання

Мета: покращити ритмічне відчуття та розширити виконавський діапазон.

Завдання:

1. Оберіть знайому мелодію (наприклад, українську народну пісню).
2. Виконайте її в різних ритмічних варіантах: маршовому, вальсовому, синкопованому.
3. Використовуйте акорди в лівій руці для підтримки зміненого характеру.

Імпровізація на задану гармонію

Мета: навчитися створювати мелодію у межах певної гармонічної послідовності.

Завдання:

1. Використовуючи гармонічну схему I-IV-V-I у G-dur або D-moll, створіть мелодію правою рукою.
2. Додайте супровід лівою рукою: стандартний (бас-акорд), арпеджований, ритмічний.
3. Варіуйте мелодію, змінюючи тривалості нот та артикуляцію.

3. Завдання на розвиток композиційних здібностей

Створення варіацій на тему народної пісні

Мета: навчитися розвивати музичний матеріал у фактурі баяна/акордеона.

Завдання:

1. Оберіть коротку тему народної пісні (4–8 тактів).
2. Створіть варіанти її обробки:
 - Темброве варіювання: використання різних регістрів.
 - Гармонічне варіювання: змініть супровід (наприклад, замість простих тризвуків використати сектакорди, септакорди).
 - Фактурне варіювання: додайте мелодію в басах або використовуйте акордову фактуру в правій руці.

Композиція вільного характеру

Мета: створити власний короткий музичний твір.

Завдання:

1. Оберіть жанровий напрям (полька, вальс, танго, романс).
2. Створіть мелодію (8–16 тактів), використовуючи характерну ритміку та ладові особливості.
3. Розробіть гармонічний супровід у лівій руці (блок-акорди, бас-акорд, арпеджіо).
4. Виконайте твір у різних варіантах фактури та регістру.

4. Завдання на розвиток ансамблевих навичок

Діалог у музиці

Мета: навчитися взаємодіяти з іншим виконавцем у режимі імпровізації.

Завдання:

1. Один студент починає грати коротку фразу (наприклад, 4 такти).
2. Другий відповідає, варіюючи її або імпровізуючи у схожому стилі.
3. Продовжуйте діалог у різних ритмічних та гармонічних структурах.

Колективна імпровізація

Мета: розвинути слух та здатність спонтанного ансамблевого музикування.

Завдання:

1. Один студент задає гармонічний фон (баси та акорди).
2. Інші студенти по черзі додають імпровізовані мелодії у різних регістрах.
3. Створіть імпровізовану міні-композицію з вступом, розвитком та завершенням.

5. Завдання на розвиток слухових здібностей

«Вгадай мелодію»

Мета: покращити внутрішній слух та інтуїтивне відтворення мелодій.

Завдання:

1. Викладач грає знайомий мелодійний уривок у незвичному ладі або тембрі.
2. Студенти намагаються визначити мелодію та виконати її у початковому вигляді.

Дані завдання допоможуть інструменталістам розширити свої творчі можливості, покращити імпровізаційні навички та розвинути індивідуальний виконавський стиль.

Додаток Г

Анкета для визначення рівня музично-творчих здібностей студентів

Шановний студенте!

Анкета створена для вивчення вашого рівня музично-творчих здібностей та особливостей вашої виконавської діяльності. Опитування анонімне, отримані дані будуть використані лише в наукових цілях.

1. Як давно ви займаєтеся грою на музичному інструменті?
 - а) Менше 1 року
 - б) 1-3 роки

в) 3-5 років

г) Понад 5 років

2. Які жанри музики вам найбільш цікаві для виконання?

а) Класична

б) Джазова

в) Народна

г) Естрадна

д) Інше (вказіть)

3. Чи імпровізуєте ви під час виконання музичних творів?

а) Так, часто

б) Іноколи

в) Рідко

г) Ніколи

4. Чи пробували ви створювати власні музичні твори чи аранжування?

а) Так, регулярно

б) Іноколи

в) Рідко

г) Ніколи

5. Як ви розвиваєте свої музично-творчі здібності? (можна вибрати кілька варіантів)

а) Виконую твори різних стилів

б) Імпровізую

в) Слухаю багато музики

г) Відвідую майстер-класи, конкурси

д) Інше (вказіть)

6. Як часто ви використовуєте інтерпретацію у виконанні?

а) Завжди намагаюся додати щось особливе

б) Лише якщо дозволяє стиль

в) Виконую твір згідно з нотним текстом

7. Які труднощі у виконавській діяльності вас найбільше турбують?

- а) Відсутність натхнення
- б) Технічні складності
- в) Невпевненість під час виступів
- г) Брак часу на творчі експерименти

Дякуємо за участь!

Додаток Д

Анкетування пілотного етапу досліджуваного експерименту

1. Чи вважаєте Ви творчо-виконавські уміння важливими для успішної професійної діяльності учителя музичного мистецтва?
 - А) Так;
 - Б) Слабкий зв'язок
2. Чи поділяєте Ви думку, що учитель, який вільно володіє грою на інструменті чи кількох інструментах, буде більш авторитетним для учнів та колег?
 - А) погоджуюся;
 - Б) Не замислювався;
 - В) Не погоджуюся
3. Які уміння ви вважаєте виконавською майстерністю та прагнете розвинути?
 - А) Майстерно грати на слух;
 - Б) Вміти імпровізувати; вільно володіти музичним інструментом;
 - В) Вільно читати ноти з листа
4. Для досягнення взірцевого для мене рівня виконавської майстерності я планую докладати більше зусиль на заняттях:
 - а) основного та додаткового музичних інструментів;
 - б) інструментального ансамблю;
 - в) оркестрового класу;
 - г) усі зазначені заняття
5. У яких видах музично-педагогічної діяльності, на Вашу думку, найвиразніше проявляються інструментально-виконавські здібності вчителя музичного музичного мистецтва?

- А) проведення уроків мистецтва;
- Б) керівництво музичними гуртками (хор, оркестри, ансамблі);
- В) виконання функцій концертмейстера;
- Г) акомпанування солістам?
- Д) у всіх видах

6. Чи пов'язана якісна музично-інструментальна підготовка з іншими видами музичної діяльності? Якими саме?

- А) хорове диригування;
- Б) гармонія;
- В) аранжування;
- Г) акомпанемент;
- Д) методика музичного виховання?
- Е) історія музики

7. Яким чином здійснюється самостійна навчальна діяльність студента над розвитком інструментально-виконавських здібностей?

- А) збільшення тривалості занять грою на інструменті;
- Б) використання сучасних технологій;
- В) не знаю

8. Чи прагнете Ви виробити власний авторський стиль виконавства?

- А) Так ;
- Б) Ні;
- В) Важко відповісти

9. Які сучасні технології варто було б застосовувати у процесі музично-інструментальної підготовки?

- А) ГШІ, доповнена реальність, віртуальні освітні середовища;
- Б) соціальні мережі;

10. Які труднощі музичної підготовленості є у Вас?

- А) відсутність базової музичної освіти;
- Б) нерозвиненість інтонаційного слуху;
- В) недостатній рівень музично-теоретичної підготовки;

Г) відсутність знань нотного запису;

Д) недостатня обізнаність з музичної форми

11. Які фактори обмежують розвиток музично-творчих здібностей?

А) тривожність, стресовість;

Б) Фрустрація, прокастинація;

В) ментальне неблагополуччя в цілому;

Г) пролонговий стан невизначеності, загроза безпеці

12. Яким чином ці фактори позначаються на Вашій музично-творчій діяльності?
(дати відповідь)

Додаток 3

Діагностична методика оцінки рівня музично-творчих здібностей студентів

Для визначення рівня розвитку музично-творчих здібностей студентів пропонується комплексний аналіз, що включає три рівні: низький, середній та високий. Викладач оцінює кожен критерій за 3-бальною шкалою (1 – низький рівень, 2 – середній, 3 – високий). Підсумковий бал визначає рівень музично-творчих здібностей студента.

Критерії оцінки

1. Творче мислення (аналіз та інтерпретація музичних творів)

Високий

Глибоке розуміння музичних стилів, здатність до нестандартної інтерпретації творів.

Середній

Добре відтворення стилю, часткове використання власних інтерпретацій.

Низький

Механічне відтворення нотного тексту без особливої виразності.

2. Імпровізаційні навички

активне використання імпровізації у виконанні.

нечасте використання імпровізації, потребує додаткової мотивації.

відсутність імпровізаційних навичок.

3. Композиторська активність (створення власних творів, аранжувань)

регулярне створення власної музики, активна участь у творчих конкурсах

нечасте написання музики, адаптація існуючих творів.

відсутність самостійної творчої діяльності.

та фестивалів.

4. Емоційна виразність виконання

емоційне виконання
музичного твору,
образність, передача
характеру твору.

художня виразність у межах
стилістичних норм.

монотонність виконання,
відсутність емоційного
забарвлення.

5. Рівень самостійності у виборі виконавських рішень

самостійний підхід до
трактування твору.

часткова самостійність.

повна залежність від
педагога.

Результати діагностики:

13–15 балів – високий рівень розвитку музично-творчих здібностей.

8–12 балів – середній рівень, потрібна подальша стимуляція
творчості.

5–7 балів – низький рівень, рекомендована додаткова робота над
розвитком творчих навичок.

Додаток К

Завдання для визначення імпровізаційних навичок

Мета: розвиток творчого мислення, інтерпретаційних і музично-виразних
навичок.

Завдання студента:

- Обрати одну з емоцій: радість, смуток, тривога, захоплення, несподіванка.
- Імпровізувати коротку музичну мініатюру (1–2 хвилини), у якій передай
обрану емоцію лише через музику (без слів чи нот).
- Обрати тональність, регістр, темп, динаміку і ритм, які, на думку студента,
найкраще передають цю емоцію.
- Після виконання коротко пояснити свій творчий задум: чому обрані
елементи виражають саме цю емоцію.

Інструмент: баян / акордеон / фортепіано або інший доступний інструмент.

Для імпровізації можна використовувати теми українських народних пісень, створити музичний фрагмент у стилі джазу, змінити ритмічні особливості мелодії. (Додаток К, Л, М)

Імпровізація за мелодією

Студент отримує 4-тактову мелодію (можна з народної, класичної чи джазової традиції).

Завдання: імпровізувати варіант продовження мелодії (4–8 тактів), зберігаючи стиль і логіку розвитку.

Імпровізація на задану гармонію

Студенту пропонують гармонічну послідовність (напр. C – Am – F – G).

Завдання: створити мелодійну імпровізацію (8–16 тактів).

Оцінюється: музична інтонація, логіка мелодійного розвитку, зв'язок з гармонією.

Імпровізація в стилі (на вибір)

Студент обирає або отримує стиль (бароко, джаз, народна музика).

Завдання: імпровізувати фразу або мініатюру у заданому стилі.

Оцінюється: стилістична відповідність, виразність, технічна впевненість.

Імпровізація за емоцією або образом

Студент обирає або тягне "емоцію" з карток (напр. "радість", "сум", "злість").

Імпровізує 1–2 хвилини на інструменті, передаючи цей образ.

Оцінюється: художня виразність, варіативність засобів, емоційне забарвлення.

Для оцінювання даних завдань можна використати шкалу 10-бальну за такими критеріями:

Бали	Технічна свобода володіння інструментом.	Виразність та музикальність.	Логіка розвитку імпровізації.	Варіативність та креативність.	Стилістична точність (за потреби).
7-10	Впевнене та вільне володіння музичним інструментом	Імпровізація музикальна, динамічна, багата інтонаційно й	Є чітка структура, логічне розгортання музичних ідей.	Оригінальність імпровізації, творча свобода, різноманітні	Чітке дотримання стильових особливостей,

	, яке дозволяє вільно виражати музичну думку; без помилок.	емоційно.	Високий рівень знань у гармонії та структурі твору	прийоми імпровізації.	автентичні інтонації, характерні риси даного стилю.
4-6	Володіння інструментом впевнено, але можливі незначні неточності у мелодійній лінії.	Є музично виразні елементи гри, але не завжди передане художній образ музичного твору.	Логіка розвитку частково збережена, є зауваження.	Присутні деякі цікаві ідеї, але креативність не до кінця розкрита.	Деякі ознаки стилю дотримано, але трапляються стилістичні розбіжності.
1-3	Помітні труднощі у володінні інструментом, техніка заважає імпровізувати.	Музика одноманітна, без виразних інтонацій та емоційного виконання.	Імпровізація фрагментарна без логіки, немає чіткого початку й завершення.	Майже повна відсутність оригінальних ідей, шаблонність, повторюваність.	Стиль не дотримано, важко впізнати жанровий або стилістичний жанр.

ЧОРНІІ БРОВИ КАРІІ ОЧІ

УКРАЇНСЬКА НАРОДНА ПІСНЯ

17 Moderato

23

28

2.

ОЙ ЛОПНУВ ОБРУЧ

Allegretto

The piano score is written for a grand piano in 2/4 time, marked 'Allegretto'. It consists of three systems of music. The first system has five measures with chords C, C, G7, C, and C. The second system has five measures with chords C, G7, C, Am, and Am. The third system has six measures with chords E7, Am, Am, Am, E7, and Am. The right hand plays a melody of eighth and sixteenth notes, while the left hand plays a bass line of eighth notes. The key signature has one sharp (F#).

ЦВІТЕ ТЕРЕН

The musical score for "ЦВІТЕ ТЕРЕН" is written in 3/4 time and consists of three systems of piano accompaniment. The key signature has one flat (B-flat). The melody is written in the treble clef, and the bass line is in the bass clef. Chords are indicated by letters above the notes.

System 1:

- Measure 1: Treble has a half note B-flat, bass has a half note B-flat. Chord: Dm.
- Measure 2: Treble has a half note D, bass has a half note B-flat. Chord: Dm.
- Measure 3: Treble has a half note F, bass has a half note D. Chord: A7.
- Measure 4: Treble has a half note A, bass has a half note B-flat. Chord: Dm.
- Measure 5: Treble has a half note B-flat, bass has a half note B-flat. Chord: Dm.

System 2:

- Measure 6: Treble has a half note B-flat, bass has a half note B-flat. Chord: Dm.
- Measure 7: Treble has a half note D, bass has a half note D. Chord: A7.
- Measure 8: Treble has a half note F, bass has a half note B-flat. Chord: Dm.
- Measure 9: Treble has a half note A, bass has a half note B-flat. Chord: Dm.
- Measure 10: Treble has a half note B-flat, bass has a half note B-flat. Chord: Dm.

System 3:

- Measure 11: Treble has a half note B-flat, bass has a half note B-flat. Chord: C.
- Measure 12: Treble has a half note D, bass has a half note D. Chord: A7.
- Measure 13: Treble has a half note F, bass has a half note B-flat. Chord: Dm.
- Measure 14: Treble has a half note A, bass has a half note B-flat. Chord: Dm.
- Measure 15: Treble has a half note B-flat, bass has a half note D. Chord: A7.
- Measure 16: Treble has a half note B-flat, bass has a half note B-flat. Chord: Dm.