

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

УДК: 378.091.12.011.3-051:78:780.616.432(043)

Кваліфікаційна наукова праця  
на правах рукопису

**ХЕ ЦЗІНІ**

**ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ПРОЄКТУВАЛЬНОГО ДОСВІДУ  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ  
ФОРТЕПІАННОЇ ПІДГОТОВКИ**

01 – Освіта/Педагогіка

014 Середня освіта. Музичне мистецтво

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

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

джерело \_\_\_\_\_ 何靖怡 \_\_\_\_\_ Хе Цзіні

Науковий керівник – Реброва Олена Євгенівна, доктор педагогічних наук,  
професор

Одеса – 2023

## АНОТАЦІЯ

*Хе Цзіні. Формування художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки.*

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 0.14 Середня освіта. Музичне мистецтво. – Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. Одеса, 2023.

### Зміст анотації

У дослідженні представлено теоретичне обґрунтування та запропоновано розв'язання проблеми формування художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки.

Актуальність проблеми зумовлена тим, що модернізація вищої освіти України у напрямку запровадження інновацій, актуальних для європейського освітнього середовища, має охоплювати підготовку майбутніх учителів усіх спеціальностей, зокрема й майбутніх учителів музичного мистецтва.

Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки (2022) акцентує увагу на дієвий студентоцентризм та запозичення кращого зарубіжного досвіду. До такого віднесено запровадження проектувально-орієнтованого навчання (PBL), яке активувалося останніми роками розробкою інтегрованої концепції STEAM, що є макро-проектом міждисциплінарного освітнього середовища і потребує проектувальних технологій.

Аналіз наукових джерел, що висвітлюють результати досліджень застосування проектувально-орієнтованого навчання у багатьох країнах світу показав, що ця технологія є результативною, має свої властивості, характеристики, закономірності запровадження. А також сприяє не лише ефективному отриманню нових знань, а й сприяє розвитку професійних якостей, ініціативності, комунікабельності, самостійності, самоорганізованості.

Теоретичне дослідження показало, що відповідно до опанування проєктувальними технологіями в науковому педагогічному дискурсі застосовують нові поняття: проєктувальна діяльність, метод проєктів, проєктувальна компетентність, проєктувальна культура тощо. Відповідно до підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва застосовано поняття «художньо-проєктувальні уміння», «художні/мистецькі проєкти». Оскільки такі якості і опанування майбутніми учителями музичного мистецтва художньо-проєктувальними технологіями не може бути здійснено у короткий термін, актуалізується проблема накопичення відповідного досвіду. З погляду методики музичного навчання та фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва має бути створено методику формування художньо-проєктувального досвіду.

Оскільки окремих досліджень щодо художньо-проєктувального досвіду та методики його формування в майбутніх учителів музичного мистецтва не здійснювалося, у дисертації представлено низку суперечностей, які підсилюють актуальність проблеми дослідження, зокрема, між: актуальністю та відповідністю проєктувальних технологій інноваціям мистецької освіти, що активно застосовується в європейському освітньому просторі та відсутністю узагальнення результатів їх застосування у практиці фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в університетів України; об'єктивними існуючими обставинами щодо накопичення досвіду проєктувальної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва і відсутністю науково-відрефлексованого уявлення щодо сутності художньо-проєктувального досвіду та критеріїв його оцінювання; вагомим педагогічним потенціалом фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва і відсутністю методичного забезпечення процесу формування їхнього художньо-проєктувального досвіду на її основі.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці методики формування художньо-проєктувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі

фортепіанної підготовки. Відповідно до мети дослідження поставлено на розв'язання п'ять завдань.

Під час розв'язання першого завдання здійснено теоретичне дослідження та розкрито організаційно-практичні аспекти проєктування у світовому науково-педагогічному дискурсі. Показано, що воно має певні історичні підгрунття, що висвітлено в спадщині Дж.Дьюї (J. Dewey), Ж. Піаже (J. Piaget), А.Дістервіг (F. Distervig). Показано, що сучасний інноваційний характер проєктувальної діяльності зумовлений концепцією управління якістю освіти та студентоцентрованого навчання. Зазначене сприяло виникненню технології PBL (Project-based learning), а саме: проєктувально-орієнтованого навчання, яке активно застосовується в різних країнах світу (A. Lai; T. Hunter-Doniger; J. S.Krajcik, & N. Shin; Jasna Šulentić Begić; T. Lailatunnahar; E. Sukmawati, Norif Didik Nur Imanah, Dahlia Arief Rantauni). Зарубіжні науковці поєднують проєктувально-орієнтоване навчання з міждисциплінарним макро-проєктом STEAM, що створює сучасне інноваційне освітнє середовище.

У дослідженні уточнено поняття проєктувальної діяльності, що є процесом реалізації усіх складових розробленого і обґрунтованого проєкту (події, заходу), відповідного до обраної мети та завдань, що мають освітню спрямованість і вибудовану поетапну траєкторію його здійснення з урахуванням інтересів та творчих можливостей залучених учасників.

На основі теоретичних узагальнень встановлено наступні характеристики такої діяльності в екстраполяції на мистецьку педагогіку, а саме: глобалізаційний характер, можливість спиратися на полікультурні властивості мистецтва; зміна акценту в ролях викладача і студента, вчителя й учнів, домінування діяльності; чіткість визначення мети, задля якої наявне сполучання усіх традиційних та інноваційних форм і методів; реальна студентоцентрованість, її дієвість у формуванні автономності та відповідальності; співтворчість, співорганізація, засновані на активній комунікації та здатності створювати корпоративне середовище навчання; організаційна спланованість та визначеність ролей і обов'язків усіх учасників проєкту; інструментальна та змістова

міждисциплінарність, розширення світогляду, зокрема художнього; пізнавально-пошукова активність, дослідницький характер; творча атмосфера, мотивація винахідливості в сполучанні з традиційними формами подачі матеріалу, налаштованість на результат проекту, інноваційність мислення; створення нового академічного продукту як результату проєктувально-орієнтованого навчання.

Відповідно до розв'язання другого завдання визначено сутність та компонентну структуру художньо-проєктувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва. У дослідженні це – процес і результат накопичення і запам'ятовування знань та практичних умінь втілювати художньо-образну та смислову ідею в організаційну форму, що сприймається як подія, задля якої усі учасники освітнього процесу залучаються до самостійної підготовки та виконання розподілених творчих завдань за певним сценарієм, зорієнтованим на досягнення спільної педагогічної мети. Зазначена фахова якість складається з чотирьох компонентів, що мають свою внутрішню структуру: методично-умотивований компонент (прагнення набуття методичної компетентності у фортепіанному виконавстві; зацікавлене ставлення до опанування фортепіанним виконавством як педагогічного ресурсу фахової підготовки); художньо-мисленнєвий компонент (художньо-образне мислення; наявність фонду пам'яті художньо-проєктивних подій та їх рефлексії (художньо-проєктивне мислення)); діяльнісно-комунікативний компонент (наявність практики художньо-комунікативних дій; активність в опануванні художньо-комунікативного ресурсу фортепіанної підготовки); творчо-самоорганізаційний компонент (самоорганізація щодо педагогічного проєктування фортепіанної підготовки; творча здатність створення сценарію художньо-проєктного заходу на основі фортепіанного репертуару).

У процесі розв'язання третього завдання обґрунтовано методологічну основу дослідження і формування художньо-проєктувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва, що склали конкретно-наукові

підходи та методичні принципи. Обґрунтовано доцільність застосування наступних наукових підходів та відповідних до них принципів: компетентнісно-інтенціональний (принципи: орієнтація на компетентнісний контекст методико-технологічної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва; засвоєння педагогічного потенціалу виконавської (фортепіанної) підготовки як ресурсу фахової конкурентоспроможності); когнітивно-рефлексійний (принципи: активізації художньо-пізнавальної сфери в парадигмі поліхудожності та принципу поетапного накопичення досвіду рефлексії емоційного ставлення та осмислення художніх образів як змістово-проективних домінант); комунікативно-організаційний (принципи: накопичення досвіду комунікування в різних ролях та диспозиціях та поетапного засвоєння комунікативних технологій в організації художніх проєктів); творчо-консолідаційний (поступовості у набутті творчої самостійності в організації художніх проєктів та принцип поетапності в опануванні проєктивних технологій на засадах консолідаційності власного творчого ресурсу). Пропоновані та обґрунтовані бінарні конкретно-наукові підходи і принципи відповідають поліпарадигмальній методології дослідження, яка застосовується для міждисциплінарних феноменів.

Розроблена методологія також враховувала особливості фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на основі якої ґрунтувалася експериментальна методика формування їхнього художньо-проектувального досвіду.

Відповідно до четвертого завдання розроблено критеріальний апарат дослідження, який дозволив оцінити рівні сформованості художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва. Відповідно до критеріїв (мотиваційно-інтенціональний; інформаційно-операційний; технологічно-інноваційний; продуктивно-творчий критерії) та їх показників обрано методи діагностики: регресивного аналізу проєкту інтерпретаційної концепції через осягнення художнього образу (на основі дослідження Р. Чаффіна, Г. Імре, Е. Лем'є та К. Чена (R. Chaffin, G. Imreh, A. Lemieux, &

C. Chen); діагностика ефективності івент-менеджерів музичних заходів (C. Стеттлер (S. Stettler)); діагностика умінь інтеграції формальних та інформальних музично-освітніх форм у художньо-проективній діяльності (на основі дослідження Х. Шіпперса та Б. Бартліта (H. Schippers & B. Bartleet)); інтерактивні ігри; створення сценаріїв міні проєктів, образно-тематичних кейсів на певну тему; техніка: розробка матриці/партитури проєкту та ін.

Останнє п'яте завдання дозволило в експериментальному режимі довести ефективність запропонованої формувальної методики. Задля визначення ефективності поетапно запроваджених педагогічних умов було проведено констатувальний і формувальний експерименти. У ході експерименту було зроблено два діагностичних зрізи – на початку та наприкінці навчального року. Загалом діагностика на констатувальному етапі експериментального дослідження показала, що високий рівень сформованості художньо-проектувального досвіду діагностовано у 8,33% (3 особи) здобувачів, достатній – в 16,67% (6 осіб), середній – у 33,33% (12 осіб) та низький 41,67% (15 осіб) рівні.

Під час формувального експерименту в освітній процес ЕГ поетапно запроваджувалися педагогічні умови: перша умова – стимулювання зацікавленого ставлення до набуття художньо-проектувального досвіду на основі осмислення його інноваційного потенціалу (мотиваційно-спонукальний етап); друга умова – розширення бази знань та образно-змістовних орієнтирів проєктних текстів (інформаційно-накопичувальний етап); третя умова – створення проєктно-комунікативного середовища навчання (організаційно-комунікативний етап); четверта умова – цілеспрямоване застосування різних фахових компетентностей у віртуальних і реальних проєктних заходах (компетентісно-презентативний етап).

Порівняння результатів ЕГ та КГ, остаточні підрахунки у цілому дозволили відзначити зростання рівня сформованості художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва. Утім таке зростання не було рівноцінним у репрезентативних вибірках, створених у

межах експерименту. Так, оцінювання в КГ показало, що високого рівню досягли 13,79% (4 особи) здобувачів, достатнього – 20,69% (4 особи), середнього – 48,28% (14 осіб) і на низькому рівні залишилося 17,24% (5 осіб) здобувачів. Отже, загальний рівень залишився середнім. Утім в ЕГ за результатами остаточних підрахунків було виявлено стале зростання рівня сформованості всіх компонентів художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва до загального достатнього рівня. Зокрема, було виявлено, що достатній рівень продемонстрували 51,85% (14 осіб) респондентів, при цьому 22,22% (6 осіб) досягли високого рівня, ще 22,22% (6 осіб) продемонстрували середній рівень і 3,7% (1 особа) – низький. Загальний рівень в ЕГ за результатами підрахунків виявився достатнім.

**Ключові слова:** методологія, проектування, художньо-проектувальний досвід, методи навчання, фахова підготовка, фортепіанна підготовка, майбутні учителів музичного мистецтва, інтеграція, поліхудожність, міжпредметна координація, художнє комунікація, інновації, інтерпретаційна діяльність, самоефективність, педагогічні умови.

### Статті у фахових виданнях України

1. Хе Цзіні, Реброва, О. (2022). Теоретична модель художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Випуск 2 (139). Одеса, С.59-67.

<https://doi.org/10.24195/2617-6688-2022-2-8>

2. Хе, Цзіні. Методологічні основи формування художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*. Вип. 28. С.54-61 <https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/39230>

3. He, Jingyi (2022). Pedagogical condotions for the formation future musical art teachers' artistic-projective experience. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2022, № 9-10 (123-124) С. 427-437*

DOI 10.24139/2312-5993/09-10.2022/427-437



<https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/08/хе-цзінї.pdf>

### Статті у зарубіжних виданнях

4. Хе Цзінї. (2021). Художньо-проективне мислення у фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва. *Scientific practice: modern and classical research methods: Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ» with Proceedings of the I International Scientific and Practical Conference (Vol. 3)*, Boston, February 26, 2021. Boston-Vinnytsia: Primedia eLaunch & European Scientific Platform. P.30-31.

<https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/logos/article/view/9506/9203>

### Статті апробаційного характеру

5. 何靖怡 . (2019). 音乐家的艺术思维 *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства. Матеріали і тези V Міжнародної конференції молодих учених та студентів (Одеса 17-18 жовтня 2019 р.)*. — Т.1. - Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2019. С. 127-128.

(Хе Цзінї. Художнє мислення музиканта-піаніста)

6. 何靖怡 . (2020). 项目化教学在音乐教学中的应用. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства. Матеріали і тези VI Міжнародної конференції молодих учених та студентів (Одеса 15-16 жовтня 2020 р.)*. — Т.3. - Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського. 155. (Хе Цзінї. Застосування проектного навчання в музичній освіті Китаю).

7. Хе, Цзінї. (2021). Наукові підходи формування художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства. Матеріали і тези VII Міжнародної конференції молодих учених та студентів (Одеса 04-05 листопада 2021 р.)*. — Т.2. - Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського. С.107-108.

8. Хе, Цзіні. (2022). Педагогічні принципи формування художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва. Одеса, Конференція. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства. Матеріали і тези VII Міжнародної конференції молодих учених та студентів (Одеса 14-15 жовтня 2022 р.)*. Т.2. Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського. С.120-122.

## **ABSTRACT**

*He Jingyi. Formation of future musical art teachers' artistic-projective experience in the process of piano training.*

Thesis for Doctor of Philosophy degree in the specialty 014 Secondary education. Musical art. – State institution “South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky”. Odesa, 2023.

### **The contents of the abstract**

The dissertation research presents a theoretical justification and offers a solution to the problem of forming future musical art teachers' artistic-projective experience in the process of piano training.

The relevance of the problem is determined by the fact that modernization of higher education in Ukraine in the direction of introducing innovations relevant for the European educational environment should include training of future teachers in all specialties, including future musical art teachers.

The strategy for higher education development in Ukraine for 2022-2032 (2022) emphasizes effective student-centeredness and the necessity of borrowing the best foreign experience. This includes introduction of project-based learning (PBL), which has been activated in recent years by the development of the integrated STEAM concept, which is a macro-project of an interdisciplinary educational environment and requires project-based technologies.

The analysis of scientific sources highlighting the results of research on the application of project-based learning in many countries of the world has shown that

this technology is effective, has its own properties and characteristics, as well as laws of introduction. And it also contributes not only to the effective acquisition of new knowledge, but also to the development of professional qualities, initiative, sociability, independence, and self-organization.

The theoretical study has shown that, in accordance with the mastery of project-based technologies, new concepts are used in scientific pedagogical discourse: project-based activity, project method, projective competence, projective culture. Within future musical art teachers training, such concepts as “artistic-projective skills” and “art/artistic projects” are applied. Since such qualities and artistic-projective technologies cannot be mastered by future musical art teachers in a short time, the problem of accumulating relevant experience is actualized. From the point of view of the methodology of music education and professional training of future musical art teachers, a methodology for future musical art teachers’ artistic-projective experience formation should be created.

Since no separate studies have been carried out on artistic-projective experience and methods of its formation in future musical art teachers, the dissertation presents a number of contradictions that strengthen the relevance of the research problem, in particular, between the relevance and correspondence of project-based technologies to innovations in art education, which is actively used in the European education area and the lack of generalization of the results of their application in the practice of professional training of future musical art teachers in Ukrainian universities; between the objectively existing circumstances regarding the accumulation of experience in the project-based activity of future musical art teachers and the lack of a clearly scientifically-reflected idea about the essence of the artistic-projective experience and its evaluation criteria; between the significant pedagogical potential of future musical art teachers’ piano training and the lack of methodological support for the process of forming their artistic-projective experience on its basis.

The purpose of the study is theoretical justification, development and experimental verification of the methodology of forming future musical art teachers’

artistic-projective experience in the process of piano training. In accordance with the purpose of research, five tasks were set to be solved.

During the solution of the first task, a theoretical study was carried out and the organizational-practical aspects of project-making in the world scientific-pedagogical discourse were revealed. It is shown that it has certain historical foundations, which is highlighted in the works of J. Dewey, J. Piaget, A. Disterveg. It is shown that the modern innovative character of project-based activity is determined by the concept of education quality management and student-centered learning. This contributed to the emergence of the PBL (project-based learning) technology, namely: project-oriented learning, which is actively used in various countries of the world (A. Lai, T. Hunter-Doniger, J. S. Krajcik, & N. Shin, Jasna Šulentić Begić, T. Lailatunnahar, E. Sukmawati, Norif Didik Nur Imanah, Dahlia Arief Rantauni). Foreign scholars combine project-based learning with the STEAM macro-project, which creates an interdisciplinary educational environment and encourages the use of interdisciplinary coordination for the formation of a holistic worldview.

The concept of project-based activity is clarified in the study as a process of implementation of all components of a developed and grounded project (event), corresponding to the chosen aim and tasks, which have an educational focus and a staged trajectory of its implementation, taking into account the interests and creative capabilities of the involved participants.

On the basis of theoretical generalizations, the following characteristics of such activity were established in extrapolation to art pedagogy, namely: globalization character, the possibility to rely on the multicultural properties of art; change of emphasis in the roles of a teacher and a student, a teacher and students, dominance of activity; clear definition of the goal, for which there is a combination of all traditional and innovative forms and methods; real student-centeredness, its effectiveness in the formation of autonomy and responsibility; co-creation, co-organization, based on active communication and the ability to create a corporate learning environment; organizational planning and determination of roles and responsibilities of all project participants; instrumental and content interdisciplinarity, interdisciplinary

coordination, expansion of the worldview, in particular the artistic one; cognitive-search activity, research character; creative atmosphere, motivation of ingenuity and traditionality of material submission, project result, innovative thinking; creation of a new academic product as a result of project-based learning.

In accordance with the solution of the second task, the essence and component structure of the artistic-projective experience of future musical art teachers is determined. In research, this is a process and a result of the accumulation and memorization of knowledge and practical skills to translate an artistic-figurative and meaningful idea into an organizational form, which is perceived as an event for which all participants of the educational process are involved in the independent preparation and performance of distributed creative tasks according to a certain scenario, oriented towards the achievement of a common pedagogical goal. The specified professional quality consists of four components that have their own internal structure: methodological-motivated component (aspiration to acquire methodological competence in piano performance; interested attitude to mastering piano performance as a pedagogical resource of professional training); artistic-thinking component (artistic-figurative thinking; the presence of a memory fund of artistic-projective events and their reflection (artistic-projective thinking)); activity-communicative component (the presence of practice of artistic-communicative actions; activity in mastering the artistic-communicative resource of piano training); creative-self-organizing component (self-organization regarding the pedagogical design of piano training; creative ability to make a scenario of an artistic project event based on piano repertoire).

In the process of solving the third task, the methodological basis of research and the formation of the future musical art teachers' artistic-projective experience were substantiated, which included concrete scientific approaches and methodological principles. The expediency of applying the following scientific approaches and their corresponding principles is substantiated: competence-intentional (principles: focus on the competence context of methodological-technological training of future musical art teachers; mastering the pedagogical

potential of performance (piano) training as a resource of professional competitiveness); cognitive-reflexive (principles: activation of the artistic-cognitive sphere in the paradigm of polyartism and the principle of gradual accumulation of experience, reflection of emotional attitude and understanding of artistic images as content-projective dominants); communicative-organizational (principles: accumulation of communication experience in various roles and dispositions and gradual assimilation of communicative technologies in the organization of art projects); creative-consolidation (graduality in the acquisition of creative independence in the organization of artistic projects and the principle of phasing in the mastery of project-based technologies on the basis of the consolidation of one's own creative resource). The proposed and substantiated binary specific-scientific approaches and principles correspond to the polyparadigmatic research methodology, which is used for interdisciplinary phenomena.

The developed methodology also took into account the peculiarities of music and performance, in particular, piano training of future musical art teachers, on the basis of which the experimental methodology of forming future musical art teachers' artistic-projective experience was based.

In accordance with the fourth task, a criterion research apparatus was developed, which made it possible to assess the level of formation of the future musical art teachers' artistic-projective experience. According to the criteria (motivational-intentional; informational-operational; technological-innovative; productive-creative) and their indicators, the diagnostic methods were chosen: regression analysis of the interpretive concept project through the understanding of the artistic image (based on the research of R. Chaffin, G. Imreh, A. Lemieux, & C. Chen); diagnostics of the effectiveness of event managers of musical events (S. Stettler); diagnostics of the skills of integration of formal and informal musical and educational forms in artistic-projective activity (based on research by H. Schippers and B. Bartleet); interactive games; creation of mini-project scenarios, visual-thematic cases on a certain topic; technique: development of matrices/scores of the project, etc.

The last fifth task made it possible to prove the effectiveness of the proposed methodology in an experimental mode. In order to determine the effectiveness of gradually introduced pedagogical conditions, ascertaining and molding experiments were conducted. In the course of the experiment, two diagnostic sections were made – at the beginning and at the end of the academic year. In general, the diagnostics at the ascertaining stage of the experimental study showed that a high level of artistic-projective experience formation should be diagnosed in 8.33% (3 persons) of applicants, sufficient – in 16.67 % (6 persons), average – in 33.33 % (12 people) and 41.67 % (15 people) remained at a low level.

The obtained results of the EG and the CG were compared with the results of the molding experiment. During the molding experiment, the pedagogical conditions were gradually introduced into the educational process of the EG: the first condition is the stimulation of an interested attitude towards the acquisition of artistic-projective experience based on the understanding of its innovative potential (motivational-encouraging stage); the second condition is the expansion of the knowledge base and figurative-content guidelines of project texts (informational-accumulative stage); the third condition is the creation of a project-communicative learning environment (organizational-communicative stage); the fourth condition is the purposeful application of various professional competences in virtual and real project-based activities (competence-presentational stage).

The final calculations as a whole made it possible to note the growth in the level of future musical art teachers' artistic-projective experience formation. However, such growth was not equivalent in representative samples created within the experiment. Thus, the evaluation in the CG showed that 13.79 % (4 people) of the test takers achieved a high level, 20.69 % (4 people) had a sufficient level, 48.28 % (14 people) had an average level, and 17.24 % of applicants (5 people) were at a low level. Therefore, the overall level remained average. However, according to the results of the final calculations, a steady increase in the level of formation of all components of the future musical art teachers' artistic-projective experience was found in the EG. In particular, it was found that 51.85 % (14 people) of respondents demonstrated a

sufficient level, while 22.22 % (6 people) achieved a high level, another 22.22 % (6 people) demonstrated an average level and 3.7 % (1 person) – low. According to the results of calculations, the general level in the EG turned out to be sufficient. Among the implemented methods, the following showed the highest effectiveness: information marathon-intensive, freewriting method, method of creating monothematic presentations, method of synectics of artistic images, artistic communication training, project-based method implemented in individual and group format.

**Key words:** methodology, project-making, artistic-projective experience, teaching methods, piano training, future musical art teachers, integration, polyartism, interdisciplinary coordination, artistic communication, innovation, interpretation-performance process, musical art, self-efficacy, pedagogical conditions.

## LIST OF AUTHOR'S PUBLICATIONS

### Articles in professional scientific journals of Ukraine

1. He Jingyi, Rebrova, O. (2022). Teoretychna model khudozhno-proiektuvalnoho dosvidu maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva. Naukovyi visnyk Pivdenoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho. Vypusk 2 (139). Odesa, S. 59-67. <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2022-2-8>

2. He Jingyi. Metodolohichni osnovy formuvannia khudozhno-proiektuvalnoho dosvidu maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva. Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Seriiia 14. Teoriiia i metodyka mystetskoi osvity. Vyp. 28. S. 54-61. <https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/39230>.

3. He Jingyi (2022). Pedagogical condotions for the formation future musical art teachers artistic-projective experience. Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii, 2022, № 9-10 (123-124) S. 427-437. DOI 10.24139/2312-5993/09-10.2022/427-437. <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/xе-цзінї.pdf>



**Article in the professional scientific journal of the foreign country**

4. He, Jingyi (2021). Khudozhno-proiektivne myslennia u fakhovii pidhotovtsiv maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva. *Scientific practice: modern and classical research methods: Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ» with Proceedings of the I International Scientific and Practical Conference (Vol. 3)*, Boston, February 26, 2021. Boston-Vinnytsia: Primedia eLaunch & European Scientific Platform. P.30-31. <https://doi.org/10.36074/logos-26.02.2021.v3.08>. DOI: 10.36074/logos-26.02.2021.v3.08

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

5. 何靖怡 . (2019). 音乐家的艺术思维 Muzychna ta khoreorafichna osvita v konteksti kulturnoho rozvytku suspilstva. *Materialy i tezy V Mizhnarodnoi konferentsii molodykh uchenykh ta studentiv* (Odesa 17-18 zhovtnia 2019 r.). — T.1. - Odesa: PNPU imeni K. D.Ushynskoho, 2019. S. 127-128.

(Khe Tszini. Khudozhnie myslennia muzykanta-pianista)

6. 何靖怡 . (2020). 项目化教学在音乐教学中的应用 . Muzychna ta khoreorafichna osvita v konteksti kulturnoho rozvytku suspilstva. *Materialy i tezy VI Mizhnarodnoi konferentsii molodykh uchenykh ta studentiv* (Odesa 15-16 zhovtnia 2020 r.). — T.3. - Odesa: PNPU imeni K. D. Ushynskoho. 155. (He, Jingyi. Zastosuvannia proiektynoho navchannia v muzychnii osviti Kytaiu).

7. He, Jingyi. (2021). Naukovi pidkhody formuvannia khudozhno-proiektuvalnogo dosvidu maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva v protsesi fortepiannoi pidhotovky. *Muzychna ta khoreorafichna osvita v konteksti kulturnoho rozvytku suspilstva. Materialy i tezy VII Mizhnarodnoi konferentsii molodykh uchenykh ta studentiv* (Odesa 04-05 lystopada 2021 r.). T.2. Odesa: PNPU imeni K. D.Ushynskoho. S.107-108.

8. He, Jingyi. (2022). Pedahohichni pryntsypy formuvannia khudozhno-proiektuvalnogo dosvidu maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva. *Odesa, Konferentsiia. Muzychna ta khoreorafichna osvita v konteksti kulturnoho rozvytku*

*suspilstva. Materialy i tezy VII Mizhnarodnoi konferentsii molodykh uchenykh ta studentiv* (Odesa 14-15 zhovtnia 2022 r.). T.2. Odesa: PNPU imeni K. D.Ushynskoho. S.120-122.

## ЗМІСТ

ВСТУП .....	20
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ХУДОЖНЬО-ПРОЄКТУВАЛЬНОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА .....	30
1.1.Проектування у світовому науково-педагогічному дискурсі: теоретичні, експериментальні та організаційно-практичні аспекти .....	30
1.2.Сутність та структура художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва на основі фортепіанної підготовки .....	54
Висновки до розділу 1 .....	77
РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ТА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ПРОЄКТУВАЛЬНОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА .....	80
2.1 Наукові підходи та педагогічні принципи формування художньо- проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва .....	80
2.2 Педагогічні умови і методи формування художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва .....	99
Висновки до розділу 2 .....	118
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ДОСЛІДЖЕННЯ І ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ПРОЄКТУВАЛЬНОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОЇ ПІДГОТОВКИ.....	123
3.1. Визначення рівня сформованості художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки .....	123
3.2. Експериментальна перевірка методики формування художньо- проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки .....	158
Висновки до розділу 3 .....	187
ВИСНОВКИ.....	190
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	197
ДОДАТКИ.....	227

## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** У Стратегії розвитку вищої освіти України на 2022-2032 роки (2022) за акцентовано увагу на підвищенні її якості та ідентифіковано чинники, що гальмують процес її покращення, а також накреслено шляхи їх подолання. Зокрема, звернено увагу на створенні умов всебічного розвитку особистості здобувачів вищої освіти, актуалізацію дієвого студентоцентризму, залученні кращого іноземного досвіду та ін. У зазначеному документі також йдеться про негайну потребу в збільшенні практичної підготовки, яка має супроводжуватися новітніми, цікавими організаційними формами та методами.

У стратегії розвитку освіти Китаю, зокрема у нормативному документі «Модернізація освіти в Китаї до 2035 р.» також актуалізовано проблему осучаснення вищої освіти, підвищення якості підготовки майбутніх фахівців, зокрема, в галузі освіти та мистецтва.

Аналіз і узагальнення зарубіжного досвіду стосовно інновацій викладання мистецтва взагалі та музичного мистецтва, зокрема, на усіх рівнях освіти, показало значущість і привабливість проєктних технологій (О. Гьод (G. Olivia), Еліс Лей (A.Lai), Т.Хантер-Донігер, Дж.Крайчик, Н. Шин, (T. Hunter-Doniger; J. S.Krajcik, & N. Shin); Ясна Шулентич Бегіч (Jasna Šulentić Begić); Т. Лейлетянаха (T. Lailatunnahar), Б. Квітковська-Табулевич (B. Kwiatkowska-Tybulewicz) та ін.

Учені вказують на потенціал проєктних технологій у контексті стимулювання самостійності здобувачів, розширення їхнього світогляду за рахунок міждисциплінарності проєктів, комунікативної мобільності та творчої винахідливості. Актуалізація проєктних технологій також спричинена Covid-19, що створила особливий онлайн вектор проєктно-орієнтованого навчання.

У зарубіжній науковій теорії і практики застосовується аббревіатура PBL (Project-based learning), що позначає проєктно-орієнтоване навчання як одну з ефективних інновацій організації освітнього процесу (J. Krajcik & N. Shin;

O.Gude; E. Govers, S. Major & C. Verburg; Antonius Edi Nugroho & Stefani Ekky Puspa Dewi; Volkan Burak Kibici; Ratih Asmarani & Pance Mariati). У межах зазначених інновацій на перший план виходить роль студента, здобувача та змінюється роль викладача на фасилітатора. (E. Sukmawati, N. Didik, N. Imanah & D. A. Rantauni). До цього ж потреба в інтегрованому мисленні, широкому світогляді та творчої винахідливості і самостійності створили умови в поєднання PBL з інтегрованою концепцією STEAM, що стало розглядатися як макро-проект міждисциплінарного освітнього середовища. У цьому середовищі поєднується наука, технології, інженерія, мистецтво та математика, що дає принципово нові знання.

Проектним або проєктувальним технологіям приділено увагу українськими і китайськими вченими з різних поглядів, зокрема, у контексті управління якістю освіти, науковою діяльністю, створення якісного інформаційного простору (І.Сазонець & Н. Ковшун; О.Федорчак; Л.Довгань, Г. Мохонько & І. Малик; О.Буйницька; Р. Хренова-Шимкіна), фахової підготовки за технологією самопроєктування (О.Новська, О.Іванова); набуття ментального досвіду як фахової якості на основі проєктної діяльності (О.Реброва; О.Тушева; Чжоу Є); розвинення спеціального особистісного інструментарію, що наповнює професійні якості проєктним контентом, який відбивається на таких утвореннях, як проєктна компетентність майбутніх фахівців різних спеціальностей (Н. Кіржа; І. Єрмаков, С. Шевцова & Д. Пузіков; Н.Нагорна), проєктно-образне мислення (Н.Дерев'янко); проєктна активність та проєктна культура (Л. Бережна; О.Реброва; С.Кравець); відповідно до фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва – «проєктні уміння вчителів музичного мистецтва» (Н.Батюк & О. Мікулінська; М. Лук'янчиков), «художньо-проєктні уміння» (Лі Цзяці).

Огляд наукових досліджень стосовно фахових якостей у контексті опанування проєктними технологіями та здійснення проєктної діяльності показав, що серед зазначених бракує ґрунтовного дослідження такої фахової якості, як досвід. Разом з тим, феноменологія досвіду представлена кризь

призму фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва як «художньо-ментальний досвід» (О.Реброва); досвід художньо-образних репрезентацій (Ю Янь); естетичний досвід (Г.Сотська); художньо-естетичний досвід (О. Шевнюк; Сюй Сіньчжоу); художньо-емоційний досвід (Чжоу Є); професійно-особистісний досвід (Н.Попович, С. Буркало); художньо-комунікативний досвід (Мен Сіан); музично-виконавський досвід та досвід виконавської діяльності (Л.Лабінцева, В.Ревенчук); досвід сприйняття поліфонії (М.Сибірякова-Хіхловська) та ін. Дослідники послуговуються такими поняттями, як проєктний метод, проєктні технології під час формування зазначених видів досвіду.

У дослідженнях Ван Лу, Пань Шена, О.Ребрової, Чжоу Є та ін. представлено педагогічний потенціал фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, зокрема й проєктивних формах організації освітнього процесу. Натомість в дослідженнях відсутня наукова рефлексія такої якості як «художньо-проєктувальний досвід», що набувається в умовах різних видів фахової підготовки. Відсутність наукового розуміння та фахового контексту художньо-проєктувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва викликає низку суперечностей, а саме: між актуальністю та відповідністю проєктивних технологій інноваціям мистецької освіти, що активно застосовується в європейському освітньому просторі та відсутністю узагальнення результатів їх застосування в практиці фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в університетах України; між об'єктивно існуючими обставинами щодо накопичення досвіду проєктувальної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва і відсутністю науково-відрефлексованого уявлення щодо сутності художньо-проєктувального досвіду та критеріїв його оцінювання; між вагомим педагогічним потенціалом фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва і відсутністю методичного забезпечення процесу формування їхнього художньо-проєктувального досвіду на її основі.

Отже, актуальність формування художньо-проєктного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва, що підтверджується сучасною європейською

практикою, визначеність представлених суперечностей зумовило вибір теми дисертаційного дослідження: *«Формування художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки»*.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційне дослідження входить до тематичного плану науково-дослідної роботи Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» та становить частину наукової теми «Теорія і методика підготовки майбутніх фахівців мистецького та мистецько-педагогічного профілю в контексті соціокультурної парадигми» (реєстраційний номер 0120U002017).

Тему дисертаційного дослідження затверджено вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Протоколом від 27.06.2019 р. №11.

**Мета дослідження** – теоретично обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити методику формування художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки.

Завдання дослідження:

1. Розкрити теоретичні та організаційно-практичні аспекти проектування у світовому науково-педагогічному дискурсі.
2. Визначити сутність та структуру художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва на основі фортепіанної підготовки.
3. Обґрунтувати методологічну основу формування художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва.
4. Розробити критерії оцінювання та рівні сформованості художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва на основі фортепіанної підготовки.
5. Експериментально перевірити ефективність методики формування художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки

*Об'єкт дослідження* – фортепіанна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті інновацій мистецької освіти.

*Предмет дослідження* – методика формування художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки.

**Методологічну основу дослідження** становить поліпарадигмальна концепція музичного навчання як інноваційна платформа мистецької освіти, до якої входить проектно-орієнтоване навчання (PBL). Зазначене зумовлено тим, що феномен художньо-проектувального досвіду ґрунтується на міждисциплінарних зв'язках педагогіки, художньої культури, мистецької педагогіки, психології, праксеології, психології творчості та проектних інноваціях, які відповідають міждисциплінарності STEAM технологій (поєднання науки, технології, інженерії, мистецтва та математики). На основі зазначеного обґрунтовано вибір конкретно-наукових підходів, що мали бінарну властивість: компетентнісно-інтенціональний, когнітивно-рефлексійний, комунікативно-організаційний та творчо-консолідаційний підходи.

**Теоретичні основи дослідження** становлять концепції і праці у галузі філософії, педагогіки, менеджменту освіти, психології творчості, музичної педагогіки, педагогіки вищої школи зарубіжних та українських науковців. Зокрема, з питань методології науки (Гегель; Н. Креденець; Н.Овчаренко; Л.Ракітянська; С.Сисоєва, М. Heidegger, E. Husserl); чинників застосування методу проектів у науковій спадщині (J. Dewey, F. Distervig, J.Piaget, L. Vygotsky); когнітивістики і ментального та художньо-ментального досвіду (О.Реброва; Н. Чепелева, А.Фурман, Ю Янь), педагогічного менеджменту і підвищення якості освіти (І.Сазонець, Н.Ковшун; Л. Довгань, Г. Мохонько & І. Малик,); психологічних та методичних аспектів щодо мотивації навчання (І.Глазунова; Є.Ільїн; І.Ростовська,); концепцій самопроекування і самореалізації, саморозвитку та консолідації власних ресурсів особистості (О.Єременко, О. Іванова; Лю Сянь; О.Новська; N.Huralnyk, A. Rastryhina, O.Sokolova, Z. Koloskova & L. Voievidko; Чжоу Є); експериментальних



досліджень зарубіжних авторів щодо практико-орієнтованого навчання (A. Lai; Antonius Edi Nugroho & Stefani Ekky Puspa Dewi T. Hunter-Doniger, J. Krajcik & N. Shin; E. Sukmawati, N. Didik, N. Imanah & D. A. Rantauni; Thu Thi-Kim Le; Volkan Burak Kibici); формування художньо-естетичного досвіду (О.Шевнюк; Bagga-Gupta, S., Ferm Thorgersen, C., Georgii-Hemming, E., & Varkøy, Ø.), комунікативного досвіду (Мен Сіан; Н.Білова, О.Новська), зокрема, його формування в майбутніх учителів музичного мистецтва; виконавської, зокрема фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та її художньо-естетичного, образного контенту в інтерпретаційному процесі (Бай Бінь; Вей Сімін; А.Грінченко; Н.Мозгальова; Л.Лабінцева; Г.Ніколаї, А.Линенко & Левицька; Цзяо Їн; Пань Шен; Лі Ює).

**Методи дослідження.** У дослідженні було застосовано теоретичні, емпіричні та математико-статистичні методи. *Теоретичні методи:* поняттєвий аналіз – для розкриття сутності проєктувальної діяльності, досвіду та його різновидів, сутності поняття «художньо-проєктувальний досвід майбутніх учителів музичного мистецтва»; компаративний аналіз, порівняння, узагальнення, індукції – для визначення особливостей проєктно-орієнтованого навчання в різних країнах світу; особливостей проєктних технологій; теоретичне моделювання – для визначення структури досліджуваного феномену; розробки критеріального апарату оцінювання художньо-проєктувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва. *Емпіричні методи:* анкетування, педагогічне тестування, педагогічне спостереження, а також спеціальні діагностичні методи: регресивного аналізу проєкту інтерпретаційної концепції через осягнення художнього образу (на основі дослідження Р. Чаффіна, Г. Імре, Е. Лем'є та К. Чена (R. Chaffin, G. Imreh, A. Lemieux, & C. Chen, 2003)); діагностика ефективності івент-менеджерів музичних заходів (С. Стеттлер (S. Stettler, 2011)); діагностика умінь інтеграції формальних та інформальних музично-освітніх форм у художньо-проєктувальній діяльності (на основі дослідження Х. Шіпперса та Б. Бартліта (H. Schippers & B. Bartleet, 2013)) – для діагностики рівня сформованості

художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва; інтерактивні ігри; створення сценаріїв міні проєктів, образно-тематичних кейсів на певну тему; техніка розробки матриці/партитури проєкту та ін. – для формування досліджуваної фахової якості. *Математико-статистичні методи*: емпіричне значення критерію Фішера, розрахунки величини дельти  $\Delta$  – для підтвердження ефективності розробленої методики та встановлення позитивної динаміки накопичення художньо-проектувального досвіду.

**Наукова новизна отриманих результатів** полягає в тому, що *вперше*: визначено сутність поняття «художньо-проектувальний досвід майбутніх учителів музичного мистецтва», що у дослідженні інтерпретовано як інтегровану фахову якість, що є процесом і результатом накопичення і запам'ятовування знань та практичних умінь втілювати художньо-образну та смислову ідею в організаційну форму, що сприймається як подія, задля якої усі учасники освітнього процесу залучаються до самостійної підготовки та виконання розподілених творчих завдань за певним сценарієм, зорієнтованим на досягнення спільної педагогічної мети; розроблено компонентну структуру зазначеної якості, що складає конгломерат методично-умотивованого, художньо-мисленнєвого, діяльнісно-комунікативного та творчо-самоорганізаційного компонентів; визначено структуру кожного компоненту та розроблено критеріальний апарат їх оцінювання на основі фортепіанної підготовки (мотиваційно-інтенціональний, інформаційно-операційний, технологічно-інноваційний, продуктивно-творчий критерії); обґрунтовано методологічні засади дослідження на основі концепції бінарності конкретно-наукових підходів (компетентнісно-інтенціональний, когнітивно-рефлексійний, комунікативно-організаційний, творчо-консолідаційний підходи), відповідно до яких розроблено методичні принципи, зокрема, орієнтація на компетентнісний контекст методико-технологічної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, засвоєння педагогічного потенціалу виконавської (фортепіанної) підготовки як ресурсу фахової конкурентоспроможності, активізація художньо-пізнавальної сфери в

парадигмі поліхудожності, поетапне накопичення досвіду рефлексії емоційного ставлення та осмислення художніх образів як змістово-проективних домінант, накопичення досвіду комунікування в різних ролях та диспозиціях, поетапного засвоєння комунікативних технологій в організації художніх проєктів, поступовості у набутті творчої самостійності в організації художніх проєктів, поетапності в опануванні проєктивних технологій на засадах консолідаційності власного творчого ресурсу, розроблено педагогічні умови формування художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва за мотиваційно-спонукальній (умова – *стимулювання зацікавленого ставлення до набуття художньо-проектувального досвіду на основі осмислення його інноваційного потенціалу*), інформаційно-накопичувальним (умова – *розширення бази знань та образно-змістовних орієнтирів проєктних текстів*), комунікативно-корпоративним (умова – *створення проєктно-комунікативного середовища навчання*); інноваційно-творчим (умова – *цілеспрямоване застосування різних фахових компетентностей у віртуальних і реальних проєктних заходах*) етапами; відповідно до умов розроблено низку інноваційних методів, зокрема, «інформаційний марафон-інтенсив»; «фіксації наміру»; «створення монотематичних презентацій»; «художнього парадоксу»; «синектики художніх образів»; тренінги художньої комунікації та командно-рольової гри; невербального спілкування – імпровізаційно-виконавський тренінг; введено в науковий тезаурус поняття «художньо-інтегрований проєктувальний текст».

*Уточнено* сутність понять і феноменів: досвід; конкретно-наукові підходи; методичні принципи; проєктувальна діяльність; проєктувальна компетентність; художньо-проектувальні уміння; проєктувально-орієнтоване навчання; проєктувальний потенціал фортепіанної підготовки; художньо-комунікативне середовище.

*Подальшого розвитку дістали:* методологія наукових досліджень у галузі музичного мистецтва; поліпарадигмальна концепція мистецького навчання; поліхудожність та полімодальність у музичному навчанні; компетентнісна

парадигма навчання, актуалізація студентоцентрованого навчання; міждисциплінарність фортепіанної підготовки; методика формування фахового досвіду; інновації мистецької освіти.

**Практична значущість** результатів дослідження визначається розробленою методикою діагностики сформованості художньо-проекувального досвіду, зокрема, добрими відповідно до критеріїв та показників оцінювання (показники: міра сформованості методичної компетентності щодо фортепіанно-виконавської підготовки; наявність інтенції до реалізації педагогічного потенціалу фортепіанної підготовки; наявність фонду знань щодо проектування художньо-образного контенту педагогічної інтерпретації фортепіанного твору; ступінь накопичення та усвідомлення художньо-образних еталонів фортепіанного репертуару; ступінь володіння художньо-комунікативними вміннями в інноваційних формах, зокрема технологіями івент-менеджменту; міра виявлення практико-орієнтованої комунікативної активності в об'єктивації педагогічного ресурсу фортепіанної підготовки; міра самостійності в розробці педагогічної спрямованості проєктувальних заходів на основі фортепіанної підготовки; ступінь творчої продуктивності у розкритті поліхудожньої сутності мистецтва при створенні художньо-образного контенту проєктувальних заходів на основі фортепіанної підготовки) модифікованих методів, а саме: статистичного аналізу методичного забезпечення виразності виконання музичних патернів; регресивного аналізу проєкту інтерпретаційної концепції через осягнення художнього образу; діагностика ефективності івент-менеджерів музичних заходів; діагностика умінь інтеграції формальних та інформальних музично-освітніх форм у художньо-проекувальній діяльності та ін.

Розроблені педагогічні умови і методи можуть бути застосовані на основі різних видів виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, а також екстрапольовані на асистентську практику магістрів музичного мистецтва. Ефективним та практично доцільним буде запроваджувати в освітній процес розроблених проєктів: «Художньо-виконавський

індивідуальний проєкт», «Стильове розмаїття фортепіанної музики»; Художньо-педагогічний груповий проєкт «Вічні теми музичного мистецтва».

**Апробація отриманих результатів дослідження.** Основні положення та результати дослідження здійснено у формі виступів і доповідей на міжнародних: «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (Одеса, 2019, 2020, 2021, 2022); «Регіональні культурні, мистецькі та освітні практики» (Переяслав, 2022), «Проблеми мистецько-педагогічної освіти: здобутки, реалії та перспективи» (Суми, 2020); «Художньо-виконавська та аудіальна культура дітей та молоді: актуальні проблеми сучасності» (Одеса, 2021); Scientific practice: modern and classical research method (Boston, 2021); усеукраїнських: «Проблеми інструментального виконавства в умовах сучасної мистецької освіти» (Умань, 2020); «Актуальні проблеми мистецької підготовки майбутнього вчителя» (Вінниця, 2020) науково-практичних конференціях. «Мистецтво та мистецька освіта в сучасному соціокультурному просторі» (Бердянськ, 2023);

**Публікації.** Результати дослідження відображено в 8 публікаціях автора, з яких 1 – у співавторстві. Із них: 3 – у фахових виданнях України, 5 – апробаційного характеру (1 - зарубіжна). Статті написані українською, англійською та китайською мовами.

*Особистий внесок здобувачки* визначається в розробці компонентної структури художньо-проєктувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки.

**Структура дослідження.** Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, списку використаних джерел (247 найменувань, з них 78 іноземними мовами), додатків. Загальний обсяг дисертації складає 245 сторінок, з них 175 сторінок основного тексту. Робота містить 14 таблиць, 5 рисунків.

## **РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ХУДОЖНЬО-ПРОЄКТУВАЛЬНОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

### **1.1. Проєктування у світовому науково-педагогічному дискурсі: теоретичні, експериментальні та організаційно-практичні аспекти**

Останнім часом освітня наука і практика все частіше послуговується таким поняттям, як «проєкт». Існують різні аспекти його застосування, що зумовлює і розширення наукового тезаурусу за рахунок різних словосполучень зі словом «проєкт», або де «проєкт» є коренем слова. Прикладом таких нових понять є: проєктна діяльність, проєктна технологія, проєктувальний підхід, проєктна культура, проєктна компетентність, проєктне навчання. Зазначені поняття застосовують учені різних держав та відповідно до різних спеціальностей, включно й мистецьку освіту.

Як слушно вказує Олівія Гьод (Gude, Olivia, 2013), «можливості мистецької освіти 21-го століття ще не можна повністю пізнати, передбачити чи сформулювати, оскільки це знаходиться в процесі переосмислення...» (там саме, с.7). Учена каже, що це справжній науково-дослідний проєкт у галузі мистецької освіти, в який «...проводиться тисячами вчителів-практиків мистецтва, викладачі, громадські художники, викладачі мистецтва, музейні педагоги – у співпраці зі своїми учнями та іншими учасниками спільноти» (Там саме, с. 7). Цей процес супроводжується новими моделями, методами, пошуками нових цілей, усього, що передбачає і врахування контексту в різних проєктах широкого розмаїття культурних позицій. Саме проєкт як нова інноваційна форма навчання стає домінуючим ресурсом сучасного освітнього простору.

Феномен проєкту має історичне походження. Можна погодитися з думкою І. Сазонець та Н. Ковшун, які стверджують, що насправді проєкти оточують усе наше життя, супроводжують усі наші плани, події тощо (2021, с.

8). А історія проєктів взагалі вказує, що це якась подія, яка вимагала тривалої підготовки, розгортання якої передбачало чіткого розподілення функцій і ролей, наприкінці має бути обов'язковий результат (матеріальний, суспільний, духовний, мистецький, освітній). Це може бути продукт, артефакт, навіть науковий закон, над яким працювала команда і отримала нарешті нові знання, відкриття. І. Сазонець та Н. Ковшун наводять приклади такого виду проєктів: «...Будівництво єгипетських пірамід, зведення Великої китайської стіни... проєкт «Манхеттен» зі створення атомної бомби...» та ін. (І. Сазонець & Н. Ковшун, 2021. С. 8).

Є певні риси, які властиві проєктам як феноменам – це обов'язкова послідовність, навіть алгоритмізація дій, свої обов'язкові етапи реалізації для усіх без виключення видів проєктів (малих та великих, суспільних та особистісних, навчальних, наукових та мистецьких тощо).

Феномен проєктів якісно описала Аліса Лей (A. Lai, 2021). На основі аналізу праць, що висвітлюють різні аспекти проєкту як методу, вона узагальнила шість таких його функцій, які, з нашого погляду, повно визначають проєкти як універсалії різноманітних освітніх процесів: «установка на проблему; зосередження на цілях навчання; залучення до автентичних і заснованих на дисципліні практик; співпраця; використання технологічних інструментів для підтримки навчання; створення артефактів» (Lai Alice, 2021, p.101). При цьому дослідниця спирається як на класиків теорії освітнього процесу, його розвиток (J.Dewey, 1938; 2001; J. Piaget, 1968; L. Vygotsky, 1978), так і сучасних науковців.

У дослідженні Лі Цзяці (2018) згадуються про ідеї Ф.Дістервіга щодо самостійності у розвитку дитини, зокрема в контексті її природовідповідності, культуровідповідності. Це було ним представлено у 1835 році в праці «Посібник для освіти німецьких вчителів» (1835). Ідеї самостійності та індивідуальності у розвитку дитини потребувало спеціальних організаційних методів і форм. Він був впевнений, що знання, які дитина сама набуває,

якісніше засвоюються. Отже, елементи дослідження, пізнавально-пошукової діяльності – це саме те, що властиво проєктному методу.

Ідеї Дістервіга ґрунтувалися на концепціях Песталоці, який особливу увагу привертав саме творчому розвитку дитини, зокроєма, відчуттям, розумінню і творчості, яка здійснюється в процесі засвоєння мистецтва (Peter Dudek, 1996).

Серед сучасних дослідників уваги слугують саме ці концепції, праці та дослідницькі результати/пропозиції, які розглядають проєкти в контексті освітнього процесу, що забезпечує студентоцентроване навчання (Т.Хантер-Донігер, Дж.Крайчик, Н. Шин, Ясна Шулентич Бегіч (Т. Hunter-Doniger, 2018; J. S.Krajcik, & N. Shin, 2014; Jasna Šulentić Begić, 2022); Лейлетянаха, Т. (Lailatunnahar, Т. 2021).

Принцип студентоцентрованого навчання кардинально змінив систему освіти в її організаційному аспекті. Організація сучасного освітнього процесу має відповідати європейським стандартам якості. Одним з головних напрямів оцінювання якості – фокус на здобувача, його інтереси, потреби, інтенції. Змінюється роль викладача/вчителя, яка зорієнтована на забезпечення активності навчання, де «...вчитель заохочує учнів і зосереджується на усуненні перешкод у досягненні розуміння, змінює методи навчання, тобто заохочує до структурування змісту, зв'язку, роздумів над метою навчання та його значенням» (Jasna Šulentić Begić. (April 2023).

О.Реброва (Реброва, 2013) також пояснює якість освіти через співвідношення спроектованих цілей та результату їх досягнення. Якість освіти розуміється дослідницею «...як ознака результативності освітньої діяльності на основі визначеної, *запроектованої* (курсів Х.Ц.) та втіленої в практику системи набуття знань...». Важливим показником якості є розвиненість здібностей здобувачів, накопичення ними певних видів досвіду, сформованості актуальних навичок та умінь. Звернено увагу також на здатність «самостворення і перетворення», саме ця здатність дає змогу бути корисним суспільству і собі самому в ньому, оскільки задовольняє потребу самореалізуватися в якості



фахівця, який має змогу розширити межі своєї «...фахової компетентності, залучаючи компетенції з інших галузей знань». (Реброва, 2013. С. 153).

Звертаємо увагу на аспекти самореалізації, самостворення та перетворення, а головне – вихід за межі фахових компетентностей, що кореспондується з проєктним методом та проєктним навчанням взагалі. З огляду на зазначене, розглянемо декілька позицій науковців щодо проєктів та проєктування в контексті освіти, педагогіки та інших наук.

Класифікація якостей проєктування як проєктної діяльності здійснюються в різних галузях знань, але вони мають певні риси схожості. Нами звернено увагу на менеджмент, як галузь знань що розглядає управління проєктами. Це пояснюємо тим, що з першого погляду, проєкти спрямовані на підвищення якості освіти, а з іншого, потребують й організаційного початку та менеджменту. У зазначеному контексті звернемо увагу на теоретичні узагальнення Р. Хренової-Шимкіної (2020) стосовно ознак проєктної діяльності в управлінській галузі. Дослідниця розглядає проєкти відповідно до поняття «проєктний менеджмент». Нібито, явище, далеке від педагогіки та освітнього процесу. Разом з тим, в доробки дослідниці подаються деякі характеристики проєктного менеджменту в інших джерелах, а це вже вказує на наявність і схожість важливих рис. Зокрема, часові обмеження проєкту в менеджменті – характеристика властива й освітнім проєктам; відповідність запитам – також ознака, яка в освіті кореспондується з уявленнями щодо актуальності та зацікавленості в розв'язанні проблемних питань шляхом проєктів; спрямованість на розвиток (у автора – територіальна громада) – в освіті це основне завдання проєкту – самостійність і розвиток, що прийнято європейською спільнотою ще за часів Песталоці та Дістервега та підтверджено і розвинене в працях Дж.Дьюї (J. Dewey, 1938; 2001); відкритість проєкту, що для проєктного менеджменту тлумачиться в контексті відсутності корупційної складової, а в освіта – це завершений, конкретний продукт: подія, свято, заходи, яки також потребують планування, інколи, й матеріального забезпечення, інструментарію тощо. Але в освітніх проєктах завжди фінальною крапкою є

його відкрита демонстрація. Авторка цитує Німецький інститут стандартів - Deutsches Institut für Normung (DIN), згідно якого, проєкт – «...цілеспрямована діяльність тимчасового характеру, призначена для створення унікального продукту або послуги...» (Р.М. Хренова-Шимкіної, 2020, с. 49-50). Так саме слухними є визначення сутності і властивостей проєктів, які повністю співпадають як для освітніх проєктів, так і проєктного менеджменту. Ми звертаємо на них увагу, оскільки будь який проєкт не може бути реалізований без певного якісного управління ним.

Отже, орієнтуємось на визначення сутності проєктів з погляду освітнього менеджменту. Коротке визначення феномену проєкту надає О.Федорчук: «унікальне починання, одноразова послідовність дій, комплекс заходів на досягнення певної мети» (Федорчук, 2012). Це чітко відбиває саму сутність проєкту з організаційного погляду, але в ньому відсутня освітня, розвивальна складова, натомість інші згадані властивості повністю актуальні. Так саме у визначенні авторів Л. Довгань, Г. Мохонько & І.Малик, проєкт – «...сукупність цілеспрямованих, послідовно орієнтованих у часі, одноразових, комплексних і нерегулярно повторюваних дій...» (Л. Довгань, Г. Мохонько & І.Малик (2017)).

Структура проєкту в організаційній площині в багатьох дослідників збігається за суттю, не зважаючи на галузь знань або видів діяльності. Так, зокрема, Р. Хренова-Шимкіна у своїй теоретичній моделі вказує три організаційні етапи: 1 – цілі та завдання; 2 – проєктна діяльність (ресурси, людський капітал, ініціативи, зовнішні чинники); 3 – результат (задоволення потреб) (Р.Хренова-Шимкіна, 2020, с. 50). Ми навели приклад таким чином, що висвітлили лише основний, загальний аспект етапу або організаційного конструкту проєкту, прибравши те, що дослідниця додає відповідно галузі знань – громадянське суспільство. Уваги також слугує класифікація проєктної діяльності за критеріями оцінювання та різними видами проєктів. Дослідниця виокремлює класи, які ми умовно позначаємо як кластери оцінювання проєктів за видами та логікою проведення. До цього ж зауважимо, що дослідниця оцінює проєкт не як абстрактну одиницю, зафіксовану певним чином, а як проєктну

діяльність, тобто, за праксеологічним підходом, за досвідом проведення, за практикою.

Отже, згідно пропонованої класифікації *проектна діяльність* може бути оцінена за *рівнем реалізації* (пропонуються рівні відповідно галузі: макрорівень, адміністративно-територіальний, рівень громади); *за часом реалізації* (короткостроковий, середньостроковий, довгостроковий); *за цілями* (інвестиційні, інноваційні, дослідження, просвітницькі, ІТ-технологічні, економічні), *за результатами* (соціальні, організаційні). (Р.Хренова-Шимкіна, 2020, с. 54). Безумовно, можна розширити пропоновані види класів, але самі класи оцінювання є слушними для проектної діяльності й в освіті, оскільки відповідають феноменології проектів як таким явищам, що є процесом і результатом. Як пишуть учені О.Реброва і Н.Татарінцева (2013), сучасна психолого-педагогічна наука, зокрема в парадигмі суб'єктного підходу «...дозволяє розглядати проектну діяльність у новому аспекті: свідома діяльність, що характеризується певним типом активності, рефлексивності, цілеспрямованістю дій, довільною організацією та регуляцією поведінки» (О.Реброва & Н.Татарінцева, 2013, с. 156). Зазначене відноситься до класу процесів, які активуються саме під час розробки проекту та реалізуються в проектній діяльності, розвиваючи особистісні якості її учасників. Отже, результатом зазначених процесів, що супроводжують проектувальну діяльність є, на думку багатьох учених, оптимізація процесу професійного становлення, професійної самоефективності, педагогічної свідомості через уявлення умов творчої самореалізації, стимулювання самостійності, креативності, ініціативності. Зазначена діяльність оптимізує професійну підготовку шляхом формування відповідних профілю компетенцій, серед яких, безумовно, проективна компетентність, когнітивна, практико-орієнтована, комунікативна, рефлексійно-аналітична, самоконтролююча, проектувальна, самопроектувальна та ін. (О.Реброва, 2013; А.Линенко, 2019; А.Грінченко, О.Новська ).

О.Реброва також вказує на компетентнісний ресурс проєктної діяльності, оскільки вона є одним «...із складників проєктно-інноваційної, мобілізаційної компетентності, яка охоплює необхідний обсяг знань, мобільність та оперативність у реалізації творчих ідей на основі цілеспрямованого збагачення художнього кругозору, науково-пошукової активності, творчої волі, відповідних для цього вмінь» (О.Rebrova, 2017, p.164).

Також звертаємо увагу на визначення сутності проєктної діяльності за авторством О.Ребрової, але відповідно до майбутніх учителів мистецьких дисциплін. Дослідниця інтерпретувала його як «...одну з професійних компетенцій, що відображує системну професійну якість, яка вказує: на мобільність та оперативність студентів в реалізації творчих ідей на основі цілеспрямованого збагачення художнього кругозору, науково-пошукової активності, творчої волі» (О. Реброва, 2008, с. 170).

Ми розуміємо проєктну діяльність як процес реалізації усіх складових розробленого і обґрунтованого проєкту (події, заходу), відповідного до обраної мети та завдань, що мають освітню спрямованість і вибудовану поетапну траєкторію його здійснення з урахуванням інтересів та творчих можливостей залучених учасників.

О.Буйницька пропонує свою логіку педагогічного проєктування, яке зорієнтовано на побудову інноваційних педагогічних систем. Авторка також виокремлює чотири етапи: прогнозування (оформлення ідеї), моделювання (створення моделі), конструювання (розробка шляхів реалізації моделі), відтворення (впровадження проєкту). (О.Буйницька, 2021, с.236). Разом з тим, у представленому доробку є посилання на зарубіжну практику педагогічного проєктування, проєктивної діяльності. Зокрема, згадується п'яти етапна модель ADDIE (Strickland, 2016; Reiser, 2012). Представлена аббревіатура має таке значення: « A – аналіз (Analysis); – D – дизайн, проєктування (Design); – D – розробка (Development); – I – впровадження (Implementation); – E – оцінка (Evaluation). Передбачено, що до проєктів долучаються такі процеси, як: «...аналіз, безпосередньо проєктування, розробка, впровадження, оцінка і

управління освітніми процесами і ресурсами, які залучаються до процесу навчання» (Reiser, 2012 за О.Буйницька, 2021, с. 237). Отже, бачимо, за таким ланцюгом дій, проєктна діяльність має ще й науково-пізнавальний ресурс і стає основою професійної діяльності та «професійно-педагогічної самосвідомості, професійної самоефективності» (А.Линенко, 2019, с. 66).

О.Тушева визначає педагогічне проєктування як «...розробку проєктів розвитку освітніх систем або установ, створення будь-яких освітніх програм, методик, технологій» (О.Тушева, 2014, с. 366). Це визначення також вказує на важливість методи і технологій у феномені проєктів, як вони створюються, як презентуються, за рахунок яких засобів, методів, технологій досягається поставлена мета.

Головна ознака проєктивної педагогіки – її відповідність до концепції інновацій освітньої галузі. Дослідження «художньо-естетичних інновацій мистецької освіти та формування художньо-інноваційної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії», які були здійснені на базі Університету Ушинського, довели, що саме проєктивні технології та технології, які стимулюють розвиток самостійності в творчості виявилися найефективнішими (О.Реброва, 2019, с. 19). На думку А.Линенко, найважливішим є забезпечення такого рівня самостійності, яка рефлексується здобувачем і стає основою його самоефективності. Отже рефлексійний компонент є обов'язковим в структурі самоефективності (Линенко, 2019, с. 68).

Проєктивна педагогіка послуговується декількома важливими поняттями відповідними до концепції проєктів в освіті: проєктне навчання, проєктні технології, проєктні методи. Але першими в більшості досліджень йдуть технології і методи. Отже, застосування проєктних технологій стає ознакою інновацій освітнього простору в багатьох державах світу.

З огляду на зазначене було проаналізовано низку праць науковців різних держав світу, які написано за результатами досліджень, присвячених саме проєктному навчанню, його інноваційному ресурсу та організаційним особливостям.

У зарубіжній літературі застосовано аббревіатуру PBL (Project-based learning) – проєктно-орієнтоване навчання, яке останнім часом стало дуже актуальним, зокрема у наслідок і на фоні пандемії (Ellyzabeth Sukmawati, Norif Didik Nur Imanah, Dahlia Arief Rantauni (May 2023)). На думку науковців Еллізабет Сукмаваті, Норіф Дідік Нур Імана, Далія Арієф Рантауні (2023) до сих пір в освітньому процесі університетів домінує викладач, «а навички критичного мислення студентів залишаються недостатніми». Автори вказують саме на проєктно-орієнтоване навчання як таке, що може реально виправити ситуацію. До цього ж, в колі їхньої уваги – макро-проєкт STEAM, він є міждисциплінарним освітнім середовищем.

Під час ознайомлення з низкою цікавих праць і досліджень з проблеми, було констатовано, що найчастіше вчені звертаються саме до мистецькій освітній галузі як сфери, що активно застосовує проєктне навчання

Абревіатура STEAM поєднує науку, технології, інженерію, мистецтво та математику. Такі міждисциплінарні аспекти знання, розуміння їх зв'язків кореспондується з актуальним принципом інтеграції. Але у повному своєму обсязі STEAM оформився саме після того, як до сукупності основних знань додалося саме мистецтво (Art). Воно навчає креативності, розвиває творчість; отже, багато проєктів, що створюються як інноваційні технології застосовують мистецтво. Про це вказують малайзійські дослідники (University of Muhammadiyah Malang) Ахмад Дасукі Мохд Хаварі, Азлін Іріані Мохд Нур (Ahmad Dasuki Mohd Hawari & Azlin Iryani Mohd Noor (2020)), які свої проєкти реалізують саме на основі мистецтва. В основі їхньої експериментальної роботи – інтеграція проєктно-орієнтованого навчання та STEAM в період пандемії. За результатами, які отримали науковці, студенти набули змоги «...застосувати на практиці свої здібності до спілкування, наукової грамотності, критичного мислення, творчого мислення та здібностей до наукового процесу» (там саме).

Автори роблять наголос на музичній освіті відповідно до застосування в неї PBL і на основі власних спостережень і аналізу джерел інших науковців визначають п'ять важливих характеристик для реалізації PBL середовища.

Подаємо їх з нашим коментарем відповідно до завдань дослідження. Отже, перша якість – «бути цілісним» (там сам, с. 103); ми розуміємо цю рекомендацію через володіння вмінням вбачати проблему цілісно, ставитися до неї крізь призму світогляду та визначених факторів; не зосереджуватися на дрібних речах, що не мають значення для PBL. Інша якість – «мати автономію». Це дуже важлива якість. Варто згадати Національну рамку кваліфікації (2020), в якій четвертий кластер це автономія і відповідальність. Наступна якість – «власність» (там саме, с. 103). Цю якість ми тлумачимо як той саме студентоцентризований супровід, який забезпечую власні інтереси студентів, їх прагнення на вдосконалення, інтенції, цінності (Rebrova, O., Oleksiuk, O., Batiuk, N., & Rebrova, H. (2020).), досягнення власного *акме* у творчому розвитку (Реброва, Г. (2018). «Інтеграція та співпраця» – це якість, яка кореспондується з ідеєю STEAM-середовища, з одного погляду, а з іншого – це реальна співпраця, вміння працювати в команді, при цьому виконувати свою роль і розуміти роль інших. І остання якість середовища – це безпосередньо продукт. Він має бути представлений, реалізований, матеріалізований тощо. Разом ці якості також відображені в доробках (Govers, E., Major, S., & Verburg, C. (2014); Gude, O. (2013).

О.Соколова (2021; 2022) також актуалізує проблему інтегрованого навчання в контексті викладання мистецтва в школі, а також як ресурсу для формування етнокультурної компетентності в умовах полікультури. Проектні технології мають вагомий педагогічний потенціал задля створення такого середовища.

Дослідниця з Польщі Б. Квітковська-Табулевич (B. Kwiatkowska-Tybulewicz, (2022, June) розглядає проект як соціокультурне явище. Освіта також входить до складу культури і спрямована зберегти цінності та надбання народу. Описуючи проект з сучасного мистецтва «Little Review» американської художниці Шерон Локхарт, який був показаний під час 57-ї Венеціанської бієнале мистецтва (2017), авторка застосовує таке поняття «демократична педагогіка» та вказує на вплив демократичної педагогіки Корчака та вказано її

вплив на художній проєкт Шерон Локхарт. Звертаємо увагу на представлений статтю, оскільки авторка також позначає вплив мистецтва на проєктне навчання, разом з тим вказує на необхідність усвідомлення, розуміння самого мистецтва. «З педагогічної точки зору, пише Б. Квітковська-Табулевич, мистецтво найчастіше розглядається як важливий освітній інструмент у вихованні через мистецтво. Однак, зважаючи на сучасний контекст, варто переосмислити сутність і форму навчання на основі мистецтва, вбачаючи в цьому процесі мистецтво спочатку як предмет, а потім як освітній засіб» (Б. Квітковська-Табулевич, 2022, с. 390). Вона влучно цитує І.Войнер «...освіта через мистецтво може подолати помилки традиційної освіти, і тому її часто називають освітою для майбутнього» (там саме) і намагається визначити закономірного впливу освіти на творчість митців. До проєктного навчання вона ставиться саме крізь призму того, що й митці можуть застосовувати проєктну технологію задля збереження культурної спадщини і традицій. У зазначеному контексті авторка звертається до прикладу впливу демократичної педагогіки Я.Корчака до художнього проєкту Шерон Локхарт (Б. Квітковська-Табулевич, 2022). У процесі теоретичних узагальнень та рефлексії щодо особливостей навчання, набуття знань авторка вказує на певні зміни в педагогіці. Вона спирається на пояснення Дж.Доусона (Dawson, J. (2019)), який вказує, що в педагогіці «...зростає визнання того, що знання, замість того, щоб бути фіксованими і в будь-якому сенсі репрезентувати об'єктивну істину, насправді є соціально сконструйованими, причому формування сенсу виникає в результаті безперервної «ітерації». експериментування, опитування та рефлексія в навчальному співтоваристві » (Dawson 2019 , 271). Такий стан речей призводить до пошуку та реалізації нових форм отримання знань, через процеси, яким властиві індивідуальні, навіть суб'єктивні ознаки. До таких авторка відносить саме проєкти, такі що межують на сполучання мистецтва і педагогіки ((Б. Квітковська-Табулевич, 2022, с. 393)).

Інноваційність освітніх технологій та взагалі освітньо-культурного простору, на думку польської дослідниці Б. Квітковської-Табулевич (2022),



полягає саме в поєднанні освітніх та мистецьких проєктів. Конкретизуємо думку авторки. Вона вважає, що «освітній поворот у сучасному мистецтві – це форма освітньої та мистецької діяльності», але цьому процесі освіта є не лише «...предметом мистецьких проєктів, а мистецтво – не лише інструментом, що використовується в освіті...», саме поєднання цих двох атрибутів культури створює конкретну професійну діяльність, яка є «і мистецтвом, і освітою водночас», вони пов'язані настільки, що вже є нерозрізненими «...двома повноцінними симбіотичними сутностями» (Б. Квітковської-Табулевич, 2022, с. 393).

Наведений приклад має для нас контекстне значення, оскільки художньо-проєктувальний досвід майбутніх учителів музичного мистецтва як ключове поняття нашого дослідження саме й полягає в такому симбіозі поєднання досвіду проєктно-орієнтованого навчання та орієнтації і творчої здатності інтерпретувати музичні/художні твору та відтворювати музичні тексти у суголосності традицій та новацій.

На підтримку такої позиції слугує твердження О.Ребрової та Н.Татарінцевої (О.Реброва & Н. Татарінцева, 2013, с. 157) стосовно того, що проєктивна освіта, а на сучасному етапі можемо казати й про проєктно-орієнтоване навчання, успадковує принципи розвивального та проблемного навчання, разом з тим, «...робить подальший крок на шляху вдосконалення навчання, орієнтуючи здобувачів освіти на формування власного погляду на навколишній світ, а також зміст свого навчання», цей процес є процесом «проєктування людиною життєдіяльності, а сфера освіти – як галузь соціального життя, де створюються умови такого проєктування» (О.Реброва & Н. Татарінцева, 2013, с. 157).

Створення та реалізація таких складних проєктно-орієнтованих технологій навчання потребує науково-методичної рефлексії та організаційного досвіду. Оскільки зазначена проблема є такою, що цікавить науковців та викладачів різних країн світу, наведемо концепцію науковці з В'єтнаму, Університет технології та освіти Хо Ши Міна, Ле Тхі Кім Тху (Thu Thi-Kim Le

(2018), що пояснює певні етапи та положення реалізації проєктивно-орієнтованого навчання. Автор декларує основні положення свого дослідження через доведення на теоретичному та практичному рівні переваг PBL у «...покращенні академічних досягнень студентів, розвитку соціальних навичок та сприяттї мотивації на активне навчання, а також проблеми впровадження PBL на університетському рівні викладання та навчання конкретних дисциплін...» у дослідження автора – це англійська мова (Thu Thi-Kim Le (2018 р. 230). Автор вказує на відповідність PBL технології проблемного навчання. Увазі досліднику слугують три питання:

1. «Чому проблемне навчання є ефективним у викладанні та навчанні на університетському рівні?
2. Які фактори сприяють здійсненню та успіху впровадження проблемно-орієнтованого навчання на університетському рівні викладання та навчання?
3. Як викладачі та студенти можуть зменшити труднощі під час застосування проблемно-орієнтованого навчання в університетському викладанні та навчанні?» (Thu Thi-Kim Le, 2018, р. 230).

Теоретичним результатом дослідження можна визначити саме ці властивості проєктно-орієнтованого навчання, яке присвячено певні проблемі, і може бути застосовано як його характеристичні ознаки.

Перша ознака – це *наявність і визначення реальних проблем* («Real-world problems»). Ці проблеми студент здатен і має обирати самостійно, вони можуть торкатися різних боків життя або навчання. Отже, студент – автор теми проєкту, але її він повідомляє колективу, учасникам проєкту. (Thu Thi-Kim Le, 2018, р. 231). Друга ознака – *зміна ролі викладача на фасилітатора*, людину, яка підтримає, може підказати, але не веде, не організовує процес. Ця якість позначена як: «Роль вчителя як порадирика» (Teachers' role as “A guide-on-the-side”) (Там саме). Третя ознака – *інтердисциплінарність* («Interdisciplinary»). Ця ознака є дійсно активною, реальною, оскільки проєкти (PBL), як правило, застосовуються в STEAM середовищі, в якому нерідко здійснюються

міждисциплінарні дослідження, домінує принцип інтеграції, а в колі зору поєднання або сполучення виступають такі знання, як: наука. Технології, інженерія, мистецтво, математика. Кожна з вказаних галузей знань має певні зв'язки з іншими. Їх пошук та презентації нерідко стають предметом зацікавлення студентів. А для завершення проєкту нерідко потрібні «...знання, а також навички з різних дисциплін, від фізичних наук до природничих і соціальних наук». Це зумовлює педагогічну мету – формувати в студентів/учнів здатність «...до адаптації та цілісного мислення для вирішення проблем із різних дисциплін» ((Thu Thi-Kim Le, 2018, р. 232). Наступна ознака – *кооперативне навчання* («Cooperative learning»). Проєкт – завжди командна робота, працювати в якій вимагає певних умінь, навичок і досвіду. Здійснення проєкту передбачає сформованість певної корпоративної культури. Усі учасники мають дотримуватися необхідних комунікативних правил, етики спілкування, планування, дискусії тощо. Саме ця якість формується в умовах PBL. Однак, як пише Тху Тхі-Кім Ле, «...окрім цінних навичок, групова робота також вважається проблематичною, оскільки вона містить потенційні конфлікти та невдоволення студентів» (Thu Thi-Kim Le, 2018, р. 232). Отже, тут також потрібна допомога викладача як фасилітатора, що неавчити студентів виходити із складних кооперативних ситуацій.

Остання якість, про яку пише Тху Тхі-Кім Ле, це кінцевий продукт, тобто результат «An end product» ((Thu Thi-Kim Le, 2018, р. 233)). Проведення проєкту обов'язково має результат. Саме результативність дозволяє відносити PBL до технологій. На цьому останньому етапі важливими є оцінювання, обговорення та підведення підсумків. Оцінці підлягають майже усі етапи проєктного процесу. Окрім того. Кожний має вміти оцінити свою роботу, роботу інших і результат у цілому, вибудувати стратегію подолання труднощів та усунення недоліків.

Подальша робота студентів як фахівців буде оцінюватися керівництвом з різних боків: результативність, навички співпраці, вміння вести перемовини, планування, організація, критичне мислення тощо (там саме).

Дослідження автора дало змогу зробити висновок про ефективність проєктно-орієнтованого навчання як для студентів/учнів, так і для викладачів/учителів. Останні можуть краще усвідомити свій досвід та набути нових актуальних професійних умінь.

Під час осмислення концептуальних основ проєктувально-орієнтованого навчання було звернено увагу на важливу роль інтегрованого та проблемного векторів змісту сучасної освіти, на формування здатності творчо та винахідливо здобувати нові знання, здійснювати їх оцінювання на основі розвиненого критичного мислення. Аналіз попередніх праць та наукових авторських позицій, розробок показав, що введення в цілісну інтегровану систему проблемного навчання «art-компоненту» цілісність системи STEAM набула такого важливого вектору, як розвиток творчості особистості, її винахідливість у прийнятті рішень. Як наслідок, поширилися дослідження з використання проєктно-орієнтованого навчання на основі застосування мистецтва та особливостей мистецької педагогіки.

Важливо зауважити значущість таких проєктів і досліджень, що застосовують не лише музику, а й інші види мистецтва, що розширює художньо-пізнавальну активність студентів та учнів та сприяє формуванню найширшого інтегрованого/цілісного світогляду, цілісної, зокрема й художньої картини світу.

Наведемо приклади таких досліджень. Спочатку звернемо увагу на 8 Міжнародну конференцію з досягнень вищої освіти (International Conference on Higher Education Advances (HEAd'22), що відбулася у Валенсії (Іспанія) у 2022 році. Учені Тіна Ласала, Флоріана Віндіньї, Домінік Скалароне, Моніка Гулміні, Паола Кровері, К'яра Річчі, Аріанна Скарчелла виступили з інфомацією стосовно результатів трирічного проєкту CAPuS – Conservation of Art in Public Spaces (Збереження мистецтва в громадських місцях) (Tina Lasala, Floriana Vindigni, Dominique Scalarone, Monica Gulmini, Paola Croveri, Chiara Ricci & Arianna Scarcella (2022)). Наразі пропонуються два відкритих онлайн-курси: курс для самостійного навчання призначений для студентів із збереження та

реставрації культурної спадщини, а також для професіоналів і операторів у цій галузі; інший адресований викладачам і містить матеріали, ресурси та стратегії для підготовки цікавих та інноваційних уроків за темами проекту. Цінність матеріалу полягала в його практичності. Було запропоновано конкретні рекомендації для студентів і викладачів у вигляді низки уроків. Отже, від загальних проблем культури суспільства автори перейшли до проєктної педагогіки і пропонували технології і приклади, завдяки яким студенти самостійно можуть обирати проблеми для проєктів та презентувати їх вже в освітньому процесі Університету. Умотивованість студентів підсилюється конкретно корисністю зробленої роботи. Тобто продукт – результат стає стимулом для подальших пошуків. У запропонованому проєкті було поставлено різні завдання, які вказували на полівекторність проєкту. Можна їх узагальнити таким чином: художньо-аналітичний вектор (аналіз твору, його стан, тощо); суспільно-мотиваційний (аналіз потреб, ставлення громадської думки тощо); економічний вектор; інноваційно-технологічний.

Проєкт передбачав презентацію дидактичної теорії: «...оволодіння когнітивними ресурсами, необхідними для можливості придбання нових; активність попередніх когнітивних ресурсів; визначення ключових слів; критерії оцінювання стану артефакту; дослідження корисного і доступного інструментарію (Tina Lasala, et al., 2022, p. 293). Наступною складовою проєкту було забезпечення Платформи електронного навчання CAPuS. Для цього було спеціально розроблено декілька лекцій для студентів і для викладачів.

І останній ключовий аспект дизайну проєкту – його методологічний вектор та методичне забезпечення. Відповідно до методологічного вектору, то домінуювальним підходом був міждисциплінарний. Як пишуть автори, «Сфера збереження культурної спадщини вже сама по собі є мультидисциплінарною, оскільки включає зміст від гуманітарних наук до фізики, хімії, біології та інженерії» (Там саме, с.295). Іншим домінуювальним підходом можна назвати як дослідницько-демократичний. Така назву даємо умовно, оскільки самі автори вказують на розвиненість декількох навичок та здатностей, зокрема: «розвиток

soft-skills, підприємницьких навичок та цифрових навичок». (Tina Lasala, at all, 2022, p. 295). Автори мають на увазі різні форми обміну знаннями: цифровий, дослідницький. З одного боку, це активна комунікація між учасниками, а з іншого боку, це активне наукове консультування викладачів.

Цікавість цього проєкту полягає в тому, що він поєднує проблеми соціокультурного простору та інновацій у навчанні майбутніх фахівців в галузі мистецтва, зокрема володіння ними хмарними технологіями. Так, зокрема А. Лей (Alice Lai, 2021) вказує, що певний час, незважаючи на привабливість та заохочення і зацікавлення студентів і викладачів PBL у галузі онлайн-середовища та в галузі мистецтва у Сполучених Штатах вони були обмеженими. Окрім того, посилаючись на спостереження і результати досліджень інших науковців (Prensky, 2001, 2010), А. Лей вказує, що нерідко викладачі невпевнені у застосуванні цифрових технологій. (Alice Lai, 2021, p.95). Отже, дослідниця пропонує три важливих кроки, які нею визначені в процесі пілотного проєкту з метою покращення ситуації у застосуванні PBL на основі занять з мистецтва. Авторка пропонує три важливих кроки, ефективність яких нею доведені експериментальним шляхом пілотного прикладу PBL. Для цього А.Лей пропонує: (а) розглянути та презентувати теоретичні основи та шість педагогічних особливостей PBL, (b) застосування PBL в онлайн-курсі оцінки мистецтва, проілюстрованому на студентських проєктах та уроках, проведені під час дослідження.(Alice Lai, 2021, p.95).

Стосовно першого кроку, або етапу, дослідниця пропонує свій результат аналізу різноманітних праць щодо проєктивно-орієнтованого навчання, згідно якого вона дійшла висновку, що цей вид навчання (PBL) «...можна загалом визначити як педагогічну практику, яка сприяє орієнтованому на студента, дослідницькому та систематичному підходу до навчання, де студенти активно беруть участь у побудові власних знань, приділяючи значний час розробці проєктів для дослідження та пропозицій вирішення проблем, актуальних для студентського життя у реальному світі» (A. Lai, 2021, p.95, 96).

З теоретико-дидактичного погляду, за концепцією А.Лей, основа проєктно-орієнтованого навчання походить від чотирьох педагогічних теорій: теорія навчання; активного конструювання; ситуаційного навчання; когнітивного інструментарію. Ці ідеї авторки суголосні з теорією проєктно-орієнтованого навчання за авторством Дж.Крайчек і Н.Шен (Krajcik, J. S., & Shin, N. (2014)).

Пілотний проєкт А.Лей був присвячений тематики з мистецтва. В основі було образотворче мистецтво на тему «Історія жіночого мистецтва». Усі етапи проєкту, його властивості відповідали шістьом визначеним функціям Крайчека і Шена (Krajcik, J. S., & Shin, N. (2014)). Знов нагадаємо про них: постановка запитань щодо введення в проєкт, підкреслення цілей навчання, сприяння автентичній практиці, покращення співпраці, навчання за допомогою технологій та створення артефактів. На них посилається А.Лей у своєму пілотному проєкті. Але покладає їх на мистецький історико-теоретичний матеріал, присвячений жіночому мистецтву.

У проєкті було дві важливих підтримки: он-лайн курси з мистецтва для студентів та семінар «Дослідницький проєкт». Дослідницький проєкт надавав студентам «...конкретний і систематичний спосіб виконання проєктних циклів, що складаються з постійного експертного огляду та обговорення проєкту, оцінювання та перегляду його частин» (Alice Lai, 2021, p.100). Он-лайн курси допомагали саме у використанні цифрових технологій.

Он-лайн курси допомагали використанню цифрових технологій в творчій діяльності та в презентації індивідуальних проєктів. А.Лей взяла за основу навчальні дисциплін, які стосуються вивченню мистецтва, але перевела їх навчання у формат проєктно-орієнтованого навчання. Передбачалося, що навчальні цілі та навчальні програми, які встановлені школою мистецтв і гуманітарних наук, і які зобов'язували студентів демонструвати розуміння вибраного виду мистецтва та його творчого процесу; вивчати мистецьку практику в різноманітних соціальних і культурних контекстах (наприклад, на основі статі, ідентичності та на основі місця розташування); розвивати

дослідницькі навички мистецтва, використовуючи віртуальні, повністю будуть дотримані (A. Lai, 2021, p. 101).

У висновках, які презентують позитивні результати навчання, А.Лей вказала лише на один недолік: студенти не мали змоги спостерігати за творчістю один одного, що заважало зворотному зв'язку. Разом з тим на Дослідницьких семінарах вони оцінювали роботи один одного та активно ділилися набутим знаннями. Дослідниця виявила ще одну проблему он-лайн навчання. Йдеться про обговорення деяких питань, які для студентів були важливі, натомість професор міг не вважати ці питання такими, що потребують ґрунтовного обговорення. На думку А.Лей, це може образити студентів і відштовхнути їх від участі у проєктах (A. Lai, 2021, p. 105). Але є суттєві переваги, які дослідниця пояснює. Дамо їх у скороченому варіанті: а): активність спілкування студентів в он-лайн, змога ділитися своїми робочими моментами творчості; б) наявність запису текстового супроводу, художньо-ілюстративного матеріалу та змога повернутися до них у разі потреби; в) вільний вибір технологій, що вітає професор; 4) переваги для практики PBL, які можуть бути недоступні через часові та просторові обмеження середовищ навчання.

Індонезійські вчені Антоніус Еді Нугрохо та Стефані Еккі Пуспа Деві, викладачі і вчені університетів в Індонезії описують досвід впровадження методу проєктного навчання (PjBL) у навчанні музики в середній школі Regina Pacis Surakarta (Antonius Edi Nugroho, Stefani Ekky Puspa Dewi (2022)). Саме тому, це викликало зацікавлення з огляду на майбутню професійну діяльність здобувачів вищої музично-педагогічної освіти. На думку вчених, проєктно-орієнтований метод навчання є інноваційним, він є зосередженим на учнях (студентоорієнтований), і встановлює вчителя як мотиватора та фасилітатора. Головне, щоб студенти могли зрозуміти концепцію та принципи того матеріалу, який вони вивчають, «...проводячи поглиблене дослідження проблеми та шукаючи відповідні рішення .... самостійно, а за результатами такого навчання створюють певний продукт» (Antonius Edi Nugroho, Stefani Ekky Puspa Dewi



(2022, р. 104). Науковці високо цінують навчання музичного мистецтва, оскільки «Музична освіта надає учням знання, розуміння та компетентність щодо краси (естетику), а учням – красу (відображену через елементи вираження, оцінки та гармонії (Там саме, 103).

Автори проводили свої дослідження під час Covid-19, що актуалізувало пошук нових методів, включно інформаційні технології. У цих умовах було доречно скористатися потенціалом онлайн навчання.

Автори надають характеристику традиційним методам уроків музичного мистецтва в школі, вказують, що вони переважно спрямовані на «...вираження експресії, уяви, творчості та оцінки музичних творів. Вивчаючи музику, діти практикують спілкування в житті, це можна застосувати в ансамблевому музикуванні» (Там саме, 105). При цьому, традиційно застосовується «лекційно-тренувальний метод», але цей метод «...ще потребує розвитку, оскільки навчання музиці в школах передбачає не тільки оволодіння музичними та вокальними навичками, але й передбачає розвиток критичного ставлення, оцінювання, творчо уяви та інноваційних здібностей, щоб учні могли досліджувати свою власну уяву через роботи, які вони роблять» (Antonius Edi Nugroho, Stefani Ekky Puspa Dewi, 2022, р. 105, цит. за Utomo, 2013). Але науковці згадують ще узагальненні властивості проєктного навчання згідно з Центром розвитку молоді та освіти Бостона, а саме: 1) Студенти приймають власні рішення в межах заздалегідь визначених рамок. 2) Вони намагаються розв'язати проблему чи завдання, на які немає чіткої відповіді. 3) Студентів заохочують критично мислити, вирішувати проблеми, співпрацювати та пробувати різні форми спілкування. 4) Студенти несуть відповідальність за самостійний пошук та управління інформацією, яку вони збирають. 5) Оцінка здійснюється постійно протягом усього проєкту. 6) Студенти регулярно осмислюють як процес, так і результат того, що ними зроблено. (Там саме, с. 106)

Під час проєкту застосовувалися як: синхронне навчання (учні зустрічаються віч-на-віч – Google Meet, Ms Teams, Zoom), так асинхронне (учні

виконують накази вчителя та виконують завдання). У перший тиждень студенти вивчають предмети від кожного вчителя. У разі виникнення труднощів учні можуть зв'язатися з викладачем-предметником через повідомлення в додатку WhatsAp. На четвертому тижні діти працюють у групах. Учитель обирає лідера для кожної групи з наміром, щоб розподіл груп був збалансованим. 1 клас складається з 30 учнів і поділяється на 8 груп. На цьому етапі кожна група планує створити проект і призначити завдання кожному члену. На цьому етапі вчитель оцінює креативність.

Пропоновані дослідниками матеріали співпадають з існуючими правилами та вимогами щодо застосування проектно-орієнтованого навчання. Водночас уваги слугує етап, коли учні/студенти спілкуються онлайн без викладача, коли можуть обговорити всі ідеї та шляхи їх розв'язання задля отримання гарного результату.

Дослідник з Турції Волкан Буряк Кібичі (Volkan Burak Kibici, 2022) представляє результати застосування проектно-орієнтованого підходу до навчання на уроках музики в середній школі. Обґрунтовуючи свій проєкт він

Автор спирається на три ключові концепції: теорія навчання; привертання уваги на учня, а не на вчителя; феномен проєкту як такого, його дизайн, планування. (Volkan Burak Kibici, 2022, p. 772-773).

Щодо етапів проективно-орієнтованого навчання, то дослідник пропонує такі його етапи: постановка мети; ідентифікація та визначення майбутньої роботи, який предмет потрібно розглядати; визначення необхідного матеріалу; формування команд; визначення ознак і формат презентації підсумкового звіту; створення графіка роботи; визначення контрольних точок; визначення критеріїв оцінювання та рівнів кваліфікації; збір інформації; упорядкування та звітність інформації; презентація проєкту (там саме, с. 774). Усього таких позицій 11. Це достатньо ретельно розроблена етапність, разом з ним, в ній також наявні вектори, які є і в попередніх розглянутих дослідженнях: вибір теми, проблеми, мети; обговорення змісту матеріалу (у випадку з художніми проєктами – художнього матеріалу); розподіл команд, розподілення ролей;

презентація результатів. Отже, поетапність, корпоративність, комунікативність, пізнавально-пошукова активність, планування і головне – зміщення акценту з ролі вчителя та роль і діяльність учня, усе це є головними контурами проведення уроків музики за проєктувально-орієнтаційною технологією.

Звернемо також увагу на підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва до фахової діяльності на засадах проєктувально-орієнтованого навчання. Харватська вчена Ясна Шулентич Бегіч (Jasna Šulentić Begić)

Вона вказує саме на осучаснення професії вчителя музичного мистецтва. При цьому зауважує, що у науковому дискурсі є певні тотожні поняття, які можуть мати єдиний смисл. Так і у проєктного навчання має багато синонімів:

«сучасне навчання; активне навчання; активна школа; навчання на досвіді; особистісно орієнтоване навчання; навчання у співпраці; інтерактивне навчання; навчальний план, орієнтований на студента» (Jasna Šulentić Begić (April 2023)). Не можна погодитися повністю з таким ототожненням. Разом з тим, автор має на увазі у якості активного навчання саме проєктно-орієнтоване навчання, яке є й активним, і практичним, зорієтованим на досвід і є студентоцентрованим. У цілому в своїй презентації авторка надає такі приклади і методи, які можуть бути слухними і для використання на інших дисциплінах та проєктах, що не присвячені виключно проблемі підготовки вчителя музики.

Разом з тим, вона пояснює відмінності традиційного та активного навчання:

«Традиційне навчання орієнтоване на передачу інформації/контенту, тобто на односторонню передачу знань або демонстрацію навичок через процес презентації контенту», так переважно проходять музично-теоретичні, музично-історичні дисципліни. Натомість, активне навчання спрямоване на «...стимулювання навчання/відкриття сенсу/формування досвіду, тобто учень має бути активнішим за вчителя або принаймні настільки ж активним». Наголошено і на компетентнісному підході, який супроводжує активне навчання. Метод проєктів відноситься саме до активного навчання. Позитивним, на думку автора, і ми з нею згодні, «є увага учнів, спілкування,

аргументовані дискусії, повага до інших, співпраця, активне слухання, емпатія, розвиток творчого, критичного та дивергентного мислення, внутрішньої мотивації, зменшення негативних емоцій тощо» (Jasna Šulentić Begić (April 2023)).

Відповідно до проєктів, то автор висловлює певні вимоги щодо нього: «...проєкт повинен мати чітко визначену мету та завдання і точно конкретний час на виконання завдань» (Там саме). Дослідниця також надає характеристики проєктів: «...проєкт має бути досить складним для студентів; проєкт має бути достатньо складним, тобто неможливим для виконання особи самотійно; якісний проєкт – це спільна робота учасників проєкту» (Jasna Šulentić Begić (April 2023)).

І далі також конкретизуються чотири етапи, які включено для реалізації проєктів: заохочення та включення учасників до проєкту; узгодження з учасниками завдань для кожного; реалізація проєкту; оцінка проєкту залученими учасниками.

Нами також було проаналізовано застосування проєктних методів, технологій у Китаї. У своїх попередніх публікаціях по аналізували окремі положення в доробка китайських вчених щодо проєктного навчання (Хе Цзінї, 2020). Зокрема, це праці Чжан Чуньян (2012); Хуан Цюнг (2010); Лі Пейхун, Янь Южень, Лі Дагуан (2012); Лі Цзяці (2018), Чжоу Є (2020).

На нашу узагальнену думку, проєктувальне навчання майбутніх учителів музичного мистецтва відрізняється від інших видів і форм тим, що воно готує здобувачів користуватися музикою в реальних освітніх процесах під час розв'язання актуальних непередбачуваних проблем.

Це *перша ознака*, яку ми зробили на основі аналізу представлених досліджень і доробків.

*Другою ознакою* проєктувально-орієнтованого навчання є його глобалізаційний характер. Ця технологія актуальна для усіх спеціальностей в усьому світі.

*Третя ознака* – зміна акценту в ролях викладача і студента, вчителя і учнів, а саме домінувальна перевага на діяльність та активність здобувачів. Це сприяє самостійності та професійної самоєфективності здобувачів.

*Четверта ознака* – чіткість визначення мети, задля якої наявне сполучання усіх традиційних та інноваційних форм і методів.

*П'ята ознака* – реальна студентоцентрованість, її дієвість у формуванні автономності та відповідальності.

*Шоста ознака* – співтворчість, співорганізація, засновані на активній комунікації та здатності створювати корпоративне середовище навчання.

*Сьома ознака* – організаційна спланованість та визначеність ролей і обов'язків усіх учасників проєкту.

*Восьма ознака* – інструментальна та змістова забезпеченість, міждисциплінарність та сприяння розширення художнього (у випадку мистецьких проєктів) світогляду. Ця ознака має особливий прояв в художньо-проєктувальній діяльності, яка може ґрунтуватися на музичній виконавській підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва, її організації на засадах міжпредметної координації виконавства та історико-теоретичної підготовки.

*Дев'ята ознака* – пізнавально-пошукова активність, дослідницький характер, оскільки знання не надаються, знаходяться, «добуваються».

*Десята ознака* – творча атмосфера, мотивація винахідливості та традиційності подачі матеріалу, результату проєкту, інноваційність мислення.

*Одинадцята ознака* – створення нового академічного продукту як результату проєктувально-орієнтованого навчання.

Оволодіння таким складним процесом як проєктивно-орієнтоване навчання передбачає наявність відповідної компетентності, знань, умінь, здатностей, якостей та досвіду їх застосовувати відповідно до проєктної діяльності.

## **1.2. Сутність та структура художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва на основі фортепіанної підготовки**

Розкриваючи теоретичні основи проблеми проектування в педагогічній теорії та освітній практиці, було констатовано, що є два напрямки досліджень, які підлягають науковій рефлексії. Перша – в чому саме полягає інноваційний характер проєктивної діяльності, як і через що вона реалізується, які алгоритми її організацію, правила, що є обов'язковими з технологічного погляду, інструментарій, планування, управління тощо (О.Буйницька (2021); І. Сазонець & Н. Ковшун (2021); А. Lai (2021); J. Krajcik & N. Shin, (2014); Jasna Šulentić Begić (2022); Thu Thi-Kim Le (2018). Р. Хренова-Шимкіна (2020); О. Федорчак (2012) та ін.). У переважній більшості досліджень автори застосовують узагальнене поняття проєктно-орієнтованого навчання (PBL), яке розглядають в контексті сучасних освітніх інноваційно-організаційних форм, яка повністю відповідає принципу студентоцентризму. Отже, йдеться про процесульні аспекти в застосування проєктних технологій

Другий напрям – властивості та професійні якості здобувачів, які ефективніше формуються під впливом проєктно-орієнтованого навчання, або якості, якими мають володіти здобувачі освіти, що бути здатними застосовувати проєктні технології в професійному середовищі, зокрема й в освітньому процесі. Отже, йдеться вже про результат, на які саме структури особистості ефективно впливає проєктно-орієнтоване навчання.

У контексті другого напрямку виокремлюють такі якості як: самостійність, творча самореалізація, самоефективність, комунікативність, soft-skills (м'які навички), автономність і відповідальність (Н. Дерев'янка, (2012); А.Линенко, (2019); Govers, E., Major, S., & Verburg, C. (2014); О.Реброва (2013); Utomo, U. (2013); Antonius Edi Nugroho, Stefani Ekky Puspa Dewi (2022)). Учені Ratih Asmarani & Pance Mariati зосереджують увагу на здатності «...виражати почуття, занепокоєння, своє сприйняття, фантазії та уяву». На це спрямована творча діяльність в проєктах. Також слушним в цьому контексті є

висловлювання Аріані Сагіта Бунга (Aryani, Sagita Bunga. (2013)), на яку також посилаються автори, стосовно того, що в проєктах є можливість інтегрувати різні ідеї, а студенти мають опанувати здатність оцінювати, а через це і цінувати творчі мистецтва й створювати їх самі; « ...студенти також повинні відточувати здатність оцінювати твори мистецтва, щоб розуміти, обробляти, оцінювати та оцінювати естетичні цінності, що містяться в творах мистецтва (Aryani, 2013).

Відповідно до предмета дослідження, в основі якого полягає художньо-проєктувальний досвід майбутніх учителів музичного мистецтва, звертаємо увагу на спорідненні поняття, які зустрічаються в науковій літературі. Як показують наукові розвідки, відповідно до феномену проєктів в екстраполяції на фахові якості здобувачів вищої мистецької освіти, у науковому дискурсі виникають такі словосполучення, як: проєктні уміння, художньо-проєктні уміння (Лі Цзяці, 2018; Батюк, Н. & Мікулінська, О., 2018); М. Лук'янчиков, 2017; Чжоу Є, 2020); проєктувальна або проєктна компетентність (Л. Гаврілова, 2015; О.Реброва, 2013; І. Єрмаков, 2005; Н.Кіржа, 2021; І.Левіна, 2016, Н. Нагорна, 2021; Єрмаков І. Г., Шевцова С. М. & Пузіков Д., 2008); проєктна культура (Л.Бережна, 2010; В.Зинкевич, 2015; С.Кравець, 2020; О.Реброва & Н.Татарінцева, 2013; Л.Хоружа, 2005). Окремої уваги слугують дослідження, що порушують питання самопроєктування особистості майбутнього фахівця. Така важлива якість стає актуальнішою в контексті студентоцентрованого навчання. Проблеми самопроєктування досліджували О.Іванова (2011); О.Новська, (2015). Окрім того, є дослідження, у яких побічно розкриваються суттєві властивості проєктів як педагогічно-організаційних форм, наголошується на їхньому педагогічному потенціалі саме в художніх освітніх завданнях, під час формування певних якостей особистості, що засновані на художній сфері (художній світогляд, художньо-емоційний досвід, художня освіченість тощо) (О. Реброва (2008; 2014; 2017;); Чжоу Є (2020), Ван Лу (2021, Пань Шен (2022) та ін.).

Незважаючи на широке коло професійних якостей, які позначають через сполучення зі словом проєкт та проєктувальний, у науковому дискурсі бракує уваги до феномену і сутності проєктувального досвіду. Відомо, що культура має спиратися на певний обсяг необхідних компетентностей, а компетентність, будь яка, все ж має в своїй основі не лише знання, уміння, навички, здатності, але й досвід ними користуватися, гнучке застосовувати відповідно до проблем, які виникають у мінливому соціокультурному просторі.

Відповідно до мистецтва, його сприйняття і навчання, досвід є обов'язковою складовою культури особистості. Бо нічого не виникає в мистецтві одразу: знання, мислення, творчі здібності, художні цінності тощо. Вони накопичуються продовж певного періоду спілкування з творами мистецтва. Як пише Н.Кельвін (Nelson, Kevin, 2019), «мистецька освіта є одним із основних блоків система освіти....мистецька освіта, яка сама по собі є самодостатньою дисципліною, вона потрібна і в навчальних закладах для студентів і дітей задля їхніх потреб та художнього досвіду». (Nelson, Kevin, 2019, с. 924). Студенти мають бути здатними виробляти та використовувати прийнятні стратегії вирішення проблем за допомогою досвіду мистецької діяльності. Як пише Узман &Темезі: «Вони також можуть бачити та сприймати навколишнє середовище і зовнішній світ у багатовимірних взаємодіях через художню освіту. Таким чином, індивід, який може зробити відчуття того, що він/вона бачить і переживає, може легко оцінити реалії епохи» (Uzman, E.& Temiz, E., (2007). Цит. за Nelson, Kevin, 2019, р. 924).

Ми згодні з такими твердженнями, оскільки латентно (приховано) в них присутня думка про набуття відповідного досвіду щодо вивчення, сприйняття та творення мистецтва. Але, що цей процес був ефективним, відповідав потребам учнів або студентів, викладач, або майбутній вчитель музичного мистецтва має сам оволодіти відповідним досвідом.

У наших теоретичних розвідках та публікаціях було уточнено ознаки досвіду як феномену, а також його різновиди відповідно до мистецького навчання. Ми вказували на те, що формування музичної, художньої культури



школярів має натепер ґрунтуватися на інноваційних формах. Оскільки до таких форм належить проєкт, то «певним з'єднувальним механізмом може виступати досвід застосування проєктів в освітньому процесі» (Хе Цзіні & Реброва, 2022, с. 60). Задля накопичення проєктного досвіду, тобто досвіду застосовувати проєктів в освітньому процесі, або взагалі в соціокультурному просторі, треба поставити за мету, сформувані в студента необхідні якості та здатності. Йдеться не лише про орієнтацію в побудові проєктів за визначеними алгоритмами, йдеться про усі види проєктувальних дій, які властиві до кожного етапу. Оскільки проєктні технології, або метод проєктів застосовується на різних дисциплінах, то й проєктний досвід також формується та набувається поступово, пролонговано у процесі засвоєння як фахових дисциплін, так і дисциплін інших блоків. Але інтегрувати знання щодо методу проєктів та взагалі різновидів проєктів та їх міждисциплінарний функціонал треба цілеспрямовано і одразу з установки на першому році навчання. На думку вчених А.Линенко, Г.Ніколаї та ін. (Boichenko, Maryna & Nikolai, Halyna & Linenko, Alla & Koehn, Natalya, 2020) важливо вже з першого року навчання збудувати стратегію міжпредметної координації. Особливо це стосується і музично-виконавської підготовки здобувачів, коли створюються умова поєднувати всі види виконавства, зокрема фортепіанної підготовки, вокальної та ін. (Линенко, А., Ніколаї, Г., & Левицька, І. (2019).). У попередній публікації ми вказували, що установка на підготовку «...засобами різних фахових дисциплін, які дозволяють інтегрувати знання, уміння, сформовані компетентності під час розроблення певних заходів, які організуються за логікою проєктів і мають на меті впливати на певні художньо-естетичні властивості особистості залученням її до активної діяльності в проєкті та набуття позитивних вражень від цієї діяльності» має бути дієвою та підтримуватися впродовж усіх років навчання (Хе Цзіні, Реброва, 2022). Лише за таких умов формується досвід взагалі, то художньо-проєктувальний досвід, зокрема.

Задля визначення сутності художньо-проектного досвіду, уточнимо сутність базового поняття – «досвід». Якщо звернутися до історичної ретроспективи тлумачення феномену «досвід», то варто звернути увагу, що його попередня функція була саме духовна, під досвідом розуміли певну духовну практику спочатку його розглядали як суто духовну практику, зокрема, особливо в гносеології. в гносеології. Кант (І. Kant) послуговується цією категорією (1787), вважаючи, що досвід (experience) – це «головний продукт діяльності розуму та свідомості» (Цит. за Хе Цзіні, Реброва, 2022, с. 60). Згадаємо й думку Кассієра щодо духовної практики, якою він вважав досвід. Його концепція побудована на теорії символізму як важливою атрибуцією культури. «Світ символів містить життєвий і споглядальний досвід», пише І.Тарасенко (2011, с. 169), яка докладно розкриває концепцію Кассієра щодо символізму культуру. Автор конкретизує думку Кассієра через те, що різні духовно-творчі практики, а саме мова, наука, міф і мистецтво передають буття, подають його різними формами завдяки символізму. «Символ – чиста функція думки, інтегратор досвіду, осмислення почуттєвого, динамічний початок-принцип усього-що-не-є. (Цит. по Свасьян, 1989, с. 89-90). Тарасенко також додає, що символізм є предметом дослідження як феноменології, яка дозволяє усвідомити їхню (символів) представленість в конкретних формах культури, та герменевтика, яка дозволяє їх інтерпретувати (І.Тарасенко, 2011).

Оскільки для музиканта та майбутнього вчителя музичного мистецтва інтерпретація музичних творів є одною з головних творчо-інтелектуальних дій освітнього процесу, варто звернути увагу на тлумачення досвіду як «духовної практики в творах Гадамера (1993). Цікаво з професійного погляду є те, що Гадамер застосовує поняття «герменевтичний досвід» і вказує на його діалогічний характер, тобто як діалог свідомостей» ( Цит. Хе Цзіні & Реброва 2022, с. 60.).

Але згодом тлумачення досвіду набуває більш інтегрованого значення, оскільки стало зрозумілим, що без певної практики навіть знання втрачають свою значущість для особистості. Хабермас (J. Habermas, 1998) вже додає до

тлумачення досвіду не лише метафору «джерело знань», а й діяльність свідомості. Знання і діяльність свідомості стають основою взаємодії особистості з довкіллям, з життєвими реаліями, зовнішнім світом та збагачують її практику.

Великий внесок у розуміння феноменології досвіду додав Дж. Дьюї (1938, 2001), він розглядав досвід в контексті освіти і педагогіки. Вказував на співвідношення старого, усталеного досвіду та нових тенденцій прогресу в освіті. Він вказував на потребу всебічного оновлення освіти, при цьому наголошував, що саме освіта формує досвід, впливає на нього. Чи буде він емоційно-позитивним, або навпаки. (Dewey, J. (1938, p. 41)). «Освітня система, писав Дж.Дьюї, має рухатися так чи інакше, або назад до інтелектуальних і моральних стандартів донаукового віку, або вперед до все більшого використання наукового методу, що сприяє розвитку можливостей зростання, розширення досвіду» (Там саме, с. 40). Він висловлював цікаву думку щодо досвіду особистості як принцип, який кореспондується з сучасним студентоцентричним підходом, а саме: «...щоб освіта досягала своїх цілей як для окремого учня, так і для суспільства, вона має базуватися на досвіді, який завжди є реальним життєвим досвідом конкретної особи» (Там саме).

Цікаво, що Дьюї говорить про два поняття досвіду, розводить їх: досвід як набутий життєвий досвід, або освітній; досвід – як експериментальні розвідки, які мають супроводжувати освітній процес. Підтримуючи ідею експериментальної педагогіки, Дьюї виокремлював три позиції (Dewey, J. (1938, p. 39) :

1. Експериментальний метод в науці надає більше значення ідеям, які можна перевірити певними методами ці методи є цінними. Просто ідеї, поняття не мають такої цінності, якщо вони експериментальним методом не перевірені.

2. Гіпотези мають перевірятися та підтверджуватися результатами аналізу наслідків. Наслідки мають бути ретельно перевірені шляхом спостереження. Результатами можна керуватися певний час, але інтелектуально він не до чого не приведе.

3. Метод розвідки, що проявляється в експериментальному методі, вимагає відстеження ідей, діяльності та спостережених наслідків. Відстеження є питання рефлексивного перегляду та підсумовування, в якому є як дискримінація, так і запис значущих особливостей досвіду, що розвивається. Рефлексувати — озиратися назад над тим, що було зроблено для того, щоб витягти чисті значення, яке є капіталом поведінки з подальшим досвідом. Це серце інтелектуальної організації та дисциплінованого розуму. ((Dewey, J. (1938, p. 39) :

Для педагогіці із спадщини Дьюї стосовно досвіду важливо враховувати три складові, про які він постійно нагадував, які кореспондуються з психологічними процесами людини: а саме: інтелектуальний, практичний та емоційний. У наших теоретичних дослідженнях було дано пояснення екстраполяції цієї ідеї на музичну освіту. Ця позиція є актуальною й для набуття досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва. Так, зокрема, актуальними є інтелектуальні процеси, які результатами, і водночас чинниками формування художнього/музичного мислення. Щодо практики, то вона взагалі є основою навчання та організації освітнього процесу і не лише на рівні вищої освіти. Характерним є те, що нерідко години на практичні в розподілі видів освітньої діяльності є більшими за лекційні, теоретичні. Щодо творчих спеціальностей, зокрема й в підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва, то практика має як тренувальний, художньо-творчий, інтерпретаційний, так і педагогічний характер. Через практику опановуються усі традиційні та інноваційні методики, зокрема й метод проєктів (О.Реброва (2017), Ля Цзяці (2018), Чжоу Є (2020) та ін.). Твори мистецтва також можна досягнути двома шляхами: активним та напівактивним. Напівактивний – це сприймання твору, розмірковування про нього, обговорення. Навіть якщо немає безпосереднього комунікативного процесу, сприйняття твору, це також дія, це перцептивна діяльність. Активна форма передбачає безпосередню роботу над твором з його подальшим відтворенням. Це процес творчої діяльності здобувачів.

Щодо емоційного складника, то він поєднує попередні два, художньо-мисленнєві, інтелектуальні та практичні, творчі. Що стає певним ресурсом для художньо-образних репрезентацій (Ю Янь, 2021). Художньо-образні репрезентації – атрибути саме художнього досвіду. На них він формується та накопичується, а потім на його ґрунті створюються різноманітні змістові наповнення методики музичного навчання, зокрема, й проєктних технологій в умовах відомого та ефективного проєктно-орієнтованого навчання (PBL). З цим зв'язують і моделі навчання (Harashchenko Larysa, Komarovska Oksana, Matviienko Olena, Ovsiienko Liudmyla, Pet'ko Lyudmila, Shcholokova Olga, Sokolova Olga, 2019). Зокрема, й моделі аутсорсингу, коли здійснюється перекладання на групи різних функцій. (Там саме). Модель прийшла від менеджменту, але застосовується в проєктувальній технології навчання.

О.Реброва констатує, що саме у XX столітті феномен досвіду набув практичного значення через «... практичне пізнання світу людьми в процесі освоєння довкілля» (Реброва, 2014, с. 90). Як тільки постало питання щодо практичного засвоєння діяльності, опанування конкретною особою довкілля через власні дії та набуття нею особисто відповідних знань, актуалізувалися питання індивідуального досвіду, «... глибоко особистісного характеру» (О.Реброва, 2013, с. 90). О. Реброва дає таке пояснення: «Знання про світ у досвіді акумулюються у формах предметного, конкретно-ситуаційного мислення: оволодіння практичними навичками, запам'ятовування конкретних картин світу, предметних зв'язків, рухових операцій, їх характеру, способу виконання, послідовності тощо» (Там саме, с. 90).

У своїх попередній публікаціях ми вже зауважували, сумісно з професором О.Ребровою, що «...актуальність використання досвіду в освітньому процесі та педагогіки загалом, на думку вченої, буде завжди, оскільки в ньому та через нього поєднується минуле, сучасне і майбутнє» (Цит. за Хе Цзіні & О.Реброва, 2022, с. 61). А ще тому, що в досвіді поєднуються та співвідносяться такі категорії, які позначають феномени «почуття», «свідомість», «розум», «життя», «практика». (Реброва, 2013, с. 90). О. Реброва

вбачає в «досвіді» такий феномен, який поєднує «...духовно-мисленнєвий, психолого-праксеологічний, дієвий конгломерати суспільного та побутового життя особистості...» (Реброва, 2014, с. 130).

Отже, досвід є явищем достатньо складним, що набувається особистістю в часі під впливом різноманітних чинників, зокрема й професійних.

Досвід у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва має свої професійні ознаки. Він завжди прямо залежний від художньо-естетичної сфери, культурного середовища, а також від педагогічної підготовки як професійної. Найчастіше застосовують поняття «художньо-естетичний досвід». Свого часу І.Зязюн (1976), а потім й О.Шевнюк (1995) вказували, що такий досвід формується виключно завдяки художньо-естетичній діяльності, під час якої кристалізується й ставлення особистості до різноманітного прояву естетичного, як в мистецтві, так і в довіллі, природі, суспільстві тощо. Оскільки до завдань дослідження не входило визначення поняття «художньо-естетичний досвід» у якості уточнення звернемося до останніх досліджень, в яких таке завдання ставилося. Серед найсучасніших визначень поняття «художньо-естетичний досвід», що сформульовано на основі узагальнення наукової літератури звертаємо увагу на дисертацію Сюй Сінчжоу (2023). Дослідник визначає це поняття таким чином: «...спрямований на мистецькі об'єкти конгломерат ментальних уявлень про естетичну цінність таких об'єктів...», окрім того до визначення додається й «...сформовані особистісні цінності, уподобання, ставлення, компетентності...»; пояснюючи сутність такого досвіду дослідник також вказує на його роль, функціонал, а саме: «...осягнення художньо-естетичних властивостей мистецьких явищ, які синергійно регулюють процеси формування художнього світогляду та його об'єктивації в умовах практики безпосереднього або опосередкованого спілкування з творами мистецтва» (Сюй Сянчжоу, 2023, с. 185).

Переходячи до вирішення безпосередньо завдання дослідження, обґрунтуємо сутність поняття «художньо-проектувальний досвід». Аналіз наукової літератури показав, що визначення цього поняття ще не знайшло свого

розкриття. Водночас, як ми вже вказували (Хе Цзіні & О.Реброва, 2022) «...проектування в педагогіці розглядається крізь призму таких якостей та професійних властивостей особистостей, які вказують на їх дотичність або атрибутивність до «художньо-проектувального досвіду» (Там саме, с. 61). Дотичними є поняття, на які вже звертали увагу, зокрема, «метод проєктів», що надане ще Семеном Гончаренком (1997, с. 205), проєктні технології (І. Єрмаков (2005); проєктувальні компетентності (Н.Кіржа, (2019); проєктувальні вміння (Чжоу Є (2020); Лі Цзяці (2018)), самопроектування (Новська (2015; О.Іванова, 2011)). Також ми згадували у підрозділі 1.1. проєктну культуру (О.Реброва, 2013), яка також формується на основі відповідного проєктного досвіду.

Досвід набувається і формується. Набувається він саме особистістю під час і завдяки конкретним діям. Щодо формування, то тут треба визначити роль спеціально створених методи, технологій, педагогічних умов, які позитивно сприяють зовні на процес набуття досвіду, таким чином, формуючи його.

Під час проєктувальної діяльності здобувач здійснює відповідні дії, які можна позначити як проєктні уміння. Для майбутніх учителів музичного мистецтва такі уміння є художньо-проєктними. Сутність художньо-проєктних умінь майбутніх учителів музики досліджувала Лі Цзяці (2018), які вона визначає, як «...засвоєні алгоритми дій із розроблення стратегій щодо реалізації та прогнозування результатів вивчення та духовного оброблення творів мистецтва, художньо-творчого розвитку суб'єктів освітнього процесу, які сконцентровані на композиційно-драматургічному оформленні художньої ідеї, замислі соціокультурного та художньо творчого характеру, що мають дидактичний і методичний потенціал та передбачають активне залучення до його реалізації всіх учасників педагогічного процесу в галузі мистецької освіти» (Лі Цзяці, 2018, с. 15).

Практика спеціально розроблених мистецьких проєктів стає умовою формування художньо-проєктивних умінь, і відповідно, досвіду. У свою чергу, й досвід стає основою проєктної діяльності здобувачів. Майже на всіх фахових дисциплінах реалізуються проєкти. Це може бути міні-проєкти, для яких

здобувач долучає одного або двох інших учасників. На практиці це можуть бути самі школярі. Здобувачі беруть участь у різних подіях художньо-сміслового контенту або для вирішення педагогічних завдань естетичного виховання, розвитку, формування культури тощо. Участь в таких проєктах безумовно формує художньо-проєктний досвід. Контекст проєкту завжди має певну мету та алгоритм дій щодо її досягнення.

У той же час художні проєкти виконують як пізнавальну, так і розвивальну функцію. Зокрема, вони впливають на емоційний стан, при чому позитивний. Вони дозволяють не бути залежними від оцінки, балів. Це нерідко для школярів та здобувачів вищої освіти – цікава подія, навіть свято. Отже, художні проєкти, зокрема їх раціо-емоційні аспекти «...виконують як пізнавально-інформаційну, так і творчо-розвивальну функцію». (Хе Цзіні & О.Реброва, 2022, с. 60).

У дослідженні було взято до уваги, що для ефективності художніх проєктів, їх реалізації «...особливу роль відіграє художньо-змістовий матеріал, що є основою проєкту. Його образна та смислова символіка» (Там саме). У нашому дослідженні основною змістовою лінією відігравав різноманітний фортепіанний репертуар. Саме ці твори, які «...студенти опановують у межах комплексної фортепіанної підготовки» (Хе Цзіні & О.Реброва, 2022, с. 60). З огляду на це, «...художньо-проєктувальний досвід» майбутніх учителів музичного мистецтва, з одного боку, орієнтується на суто фортепіанний репертуар, а з іншого – на зв'язки фортепіанної підготовки з іншими видами фахової підготовки, що створює додаткове джерело набуття «художньо-проєктувального досвіду». (Хе Цзіні & О.Реброва, 2022, с. 60)

Фортепіанний репертуар нерідко є основою педагогічної практики здобувачів. Отже, його педагогічний потенціал науковці досліджували з різних поглядів, наприклад, у формуванні художньо-естетичного світосприйняття (Ван Лу, 2021), формування художньо-емоційного досвіду (Чжоу Є, 2020), потенціал програмної музики у формуванні художньо-образних репрезентацій



(Ю Янь, 2023), художньої освіченості (Пань Шен, 2022). У цих дослідженнях нерідко застосовувалися проєктні технології.

Застосування таких технологій можливо як в школі на уроках музичного мистецтва, інтегрованих уроках, так і в закладах початкової мистецької освіти, а також у позашкільних закладах.

З нашого погляду, «...складний спектр проєктної діяльності вчителя музичного мистецтва у школі передбачає актуалізацію різних аспектів «художньо-проєктувального досвіду», що зумовлює складність його структури» (Хе Цзінї & О.Реброва, 2022).

Відповідно до завдань дослідження, на основі аналізу літератури стосовно проблематики феномену досвіду в освітній проєкції, художнього досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва, а також з огляду на специфіку проєктної діяльності, було опрацьовано сутність поняття «художньо-проєктний досвід майбутніх учителів музичного мистецтва». Відповідно до фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва феномен «художньо-проєктувальний досвід» ґрунтується на інтерпретації та тлумаченні сутності таких видів досвіду, які вже прописано в науковій літературі і можуть бути дотичними до «художньо-проєктувального досвіду». Йдеться про методичний досвід (Лю Сянь, М.Сібірякова-Хіхловська), художньо-естетичний (О.Олексюк, Сюй Сінчжоу, 2023), художньо-ментальний (О.Реброва, 2013, Чжоу Є, 2020), виконавський (В.Ревенчук, 2021; Л.Лабінцева, 2016) та ін.

Художньо-проєктний досвід майбутніх учителів музичного мистецтва у дослідженні інтерпретовано «...як інтегровану фахову якість, що є процесом і результатом накопичення і запам'ятовування знань та практичних умінь втілювати художньо-образну та смислову ідею в організаційну форму, що сприймається як подія, задля якої усі учасники освітнього процесу залучаються до самостійної підготовки та виконання розподілених творчих завдань за певним сценарієм, зорієнтованим на досягнення спільної педагогічної мети» (Хе Цзінї & О.Реброва, 2022, с. 63).

Задля побудови структури художньо-проектного досвіду було застосовано метод теоретичного моделювання. Ми обрали за основу ідею компонентів такого досвіду, які мають свою структуру і у дослідженні позначено як елементи обраних компонентів.

У наших попередніх публікаціях представлено теоретичну модель досліджуваного феномену (Хе Цзінї & О.Реброва, 2022). Розкриємо її докладніше.

На нашу думку, накопичення будь-якого виду досвіду має бути процесом осмисленим та умотивованим. О.Лактіонов вказує на те, що процес навчання має здійснюватися в умовах «...мотиваційно-ціннісного простору особистості». (О.Лактіонов, (2005). Щоб мати мотивацію набуття такого досвіду здобувачі мають орієнтуватися в таких методичних явищах, як метод проєктів, проєктні технології, художньо-проектні уміння тощо. Студенти мають «...розуміти методичну ефективність проєктних технологій, їх методичний потенціал. З іншого погляду, володіння методикою музичного навчання має бути усвідомленим та вмотивованим процесом» (Хе Цзінї & О.Реброва, 2022, с. 61).

І.Ростовська (2017) стосовно мотивів уточнює, що вони створюють певну структурну особистості, в межах якої концентруються різноманітні сполуки. «Мотиваційна сфера кожної особистості виступає як складна мінлива структура...». «Мотиви становлять певну ієрархічну систему: одні з них – провідні, визначальні, інші – другорядні, підпорядковані.» (І.Ростовська, 2017, с. 169). Учені звертають увагу на різні мотиви, але стосовно майбутніх учителів музичного мистецтва перевага на боці мотивації до виконавської діяльності.

Н.Брускова (2016) розглядає формування позитивної мотивації майбутніх учителів музичного мистецтва до виконавської майстерності. Дослідниця пропонує низку методичного ресурсу, організаційних форм на різних фахових дисциплінах, але у фокусі – виконавська майстерність. Дослідники І.Глазунова (2021), Цюй Ге (2022) розглядають феномен мотивації до навчально-виконавської діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, спираючись на психологічне тлумачення (Ільїн, Є. 2013), зокрема, на психологічну

установку на «...провадження навчально-виконавської діяльності» (І.Глазунова, 2021, с. 112).

Як засвідчує практика, студенти налаштовані на виконавську майстерність, підготовку, але в різних видах виконавства. Хто у диригуванні, хто в інструментальному виконавстві, хто у співі. Але є такі, що умотивовані на методичну підготовку, розуміючи, що вона може дати переваги у конкурентному просторі.

Оскільки проєктивні технології, уміння та формування художньо-проєктного досвіду для здобувачів відноситься до їхньої методичної підготовки, то й актуальними для нас були такі наукові дослідження, які порушували питання саме умотивованості майбутніх учителів музичного мистецтва до методичну підготовку. Зокрема, це були роботи, в яких змістовою лінією виступала фортепіанна підготовка, але крізь призму опанування методики викладання (Levytska I., Novska O., 2020), спрямованої на інтерпретацію музичного твору (А.Грінченко, 2021) та інтерпретаційно-виконавський процес взагалі. Уваги слугувало дослідження Лю Сянь (2019). Дослідниця застосовує поняття «методично спрямована самореалізація майбутнього вчителя музичного мистецтва». Цю якість вона розглядає саме в контексті фортепіанної підготовки і надає йому таке визначення: «...це умотивована потреба та внутрішня настанова на досягнення методики викладання гри на фортепіано...», але характерною ознакою є те, що зазначена якість спрямована на застосування набутих знань і навичок самостійно під час «...роботи над музичним твором та у викладацькій діяльності...», а також «... інтерпретаційних завдань у процесі викладання гри на фортепіано школярам» (Лю Сянь, 2019, с.3).

Важливо, щоб здобувачі були умотивовані на опанування інноваційними технологіями, і не лише проєктувальними. Налаштування на методику, умотивованість на засвоєння технологіями робить майбутнього вчителя музичного мистецтва конкурентоспроможним. Слід також зауважити, що в сучасних дослідженнях китайських молодих науковців спостерігається тяжіння на опанування методикою викладання. Про це свідчить той факт, що вони

включають до компонентів досліджуваних феноменів методичну компетентність, або в своїх методиках вказують на актуальність її опанування. Безпосередньо методично-проектувальний аспект у фортепіанній підготовці простежується в дисертації Чжоу Є (2020). Дослідниця проектує фортепіанну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва таким чином, щоб фортепіанний репертуар став змістовою лінією формування в них художньо-емоційного досвіду. Ключовою якістю, яку формує дослідниця обрано підготовленість майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів. Серед компонентів цієї якості дослідниця вводить «ціннісно-інтенціональний компонент». (Чжоу Є, 2020, с. 4). Іntenції не є суто мотивами, але це також феномен, який відображає спрямованість та внутрішню налаштованість особистості на певні явища, об'єкти тощо. Інший приклад – дослідження Ван Лу (2021), в якому представлено методику формування художньо-естетичного світосприйняття засобами потенціалу фортепіанної музики. Дослідниця вводить низку методів, серед яких група організаційно-проектувальних методів. Вони впливають на здобувачів в межах розробленої методики, водночас стимулюють к опануванню інноваційних проектних технологій. Крізь їх призму висвітлюється фасилітативно-організаційний елемент інноваційного компоненту підготовленості здобувачів, майбутніх викладачів фортепіано до до розробки і реалізації художньо-творчі проектів, зокрема конкурсів, фестивалів (Ван Лу, 2021, с. 87). Організація таких заходів натепер є дуже актуальною і заохочує дітей та молодь до виконавської самореалізації.

Отже, на основі аналізу наукової літератури та власної викладацької практики вводимо перший компонент художньо-проектувального досвіду, який номінуємо як **методико-умотивований**. У наших публікаціях було висвітлено його структуру (Хе Цзіні & О.Реброва, 2022, Ху Цзіні, 2021). З огляду на логічне обґрунтування сутності компоненту, вважаємо доцільним включити в зазначений компонент наступні елементи, з яких він складається:

- «прагнення набуття методичної компетентності у фортепіанному виконавстві»;
- «зацікавлене ставлення до опанування фортепіанного виконавства як педагогічного ресурсу фахової підготовки». (Хе Цзіні & О.Реброва, 2022, с. 62)

Відповідно до першого компоненту було зроблено наголос на фортепіанну підготовку, оскільки згідно з концепцією дослідження саме вона стає основою художньо-проектного досвіду. Якщо цілеспрямовано впливати на формування кожного компоненту шляхом застосування методу проєктів, технологій проєктів, то сформується саме потреба застосовувати різноманітний фортепіанний репертуар в інноваційних проєктних технологіях.

Згідно наукових праць і досліджень щодо досвіду, то вчені вказують на значущість знань та розвиненість мислення. Нами було звернено увагу на той факт, що «...в досвіді взагалі є сильною ознакою знання та мислення лінії як продовження розвитку ідеї про те, що досвід – духовна практика» (Там саме). Для майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті формування в них художньо-проектного досвіду важливим є розвиненість художнього мислення, а також інтелектуальної спроможності застосовувати набуті знання в різних фахових дисциплінах, зокрема й фортепіанної підготовки під час розробки проєкту.

Визначаючи художньо-мисленнєвий аспект досліджуваного феномену з урахуванням виконавської творчості майбутніх учителів музичного мистецтва, варто схарактеризувати художнє мислення піаніста.

Ми розуміє художнє мислення як такий спосіб мислення, який супроводжує художню діяльність. (Хе Цзіні, 2019, с.127) Воно базується на образах, тобто образи є його атрибутами, які допомагають перцептивне естетичне осягнути світ.

Справжня художня діяльність – це діяльність, яка виходить з естетичних потреб і спрямована на створення художніх образів. «Внутрішній образ»,

створений внутрішніми естетичними потребами митця, відрізняється від «внутрішнього образу», створеного матеріальними потребами в матеріальній практичній діяльності (Там саме, с.128)

Проте художня діяльність не може бути відокремлена від конкретних образів, що зумовлює те, що художнє мислення переважно базується на образному мисленні. Художнє мислення людиноцентричне, особливо людські думки, почуття, психологія, бажання, характери, духовний світ тощо, все, що може передати думки, почуття і ставлення людини до світу. Звичайно, художнє мислення не є ізольованим від людського мислення, і багато з того, що описує мистецтво, є зовнішнім світом, але це не скасовує людиноцентризм. Художнє мислення звертає увагу на красу або красиву форму образів. Це теж одна з причин того, що серед усіх ідеологій тільки мистецтво має найширшу масу. Гегель якось сказав: «Це не музика, щоб якомога більше вигукувати біль і радість. Навіть якщо біль виражено в музиці, має бути солодкий тон, який проникає в скарги, щоб зробити їх ясними і дати людям відчуття, що вони можуть почути «Така солодка скарга варта того, щоб знести навіть біль, який вона виражає» (黑格尔 (Гегель), 2009, 205).

Мислення студента-піаніста – це той процес, який супроводжує розуміння, вивчення, сприйняття та виконання фортепіанного твору. Домінантою такого мислення є процес інтерпретація. Але в академічному просторі натепер актуальним є науково-пізнавальна діяльність здобувачів. Тому інтерпретація розуміється як конгломерат різноманітних дій що надають результат – цілісне уявлення про твір, його образ та загальну драматургію розгортання, що може бути реалізовано як на рівні виконавства (виконавська інтерпретація), так і на рівні педагогічного тлумачення (педагогічна інтерпретація).

С.Шип вказує, що інтерпретація тексту потрібна тоді, коли є «щось не зрозуміле». Разом з тим, науковець проаналізував феномен «розуміння» і дійшов висновку, що боку психології, «...дана лексична одиниця пов'язується в

мовленнєвій практиці з усіма рівнями гностичної діяльності людини: від сприйняття до теоретичного пізнання. Причому, йдеться не тільки про раціональні пізнавальні дії, але також і про чуттєве, емоційне, інтуїтивне пізнання. Імовірно, що до семантичного спектру слова можна включити також образне, зокрема художньо-образне пізнання світу» (Шип, 2023, с. 25). Але коли йдеться про освітній процес вивчення нового музичного твору. Або низки творів, схожих за образами, стилями, то для здобувачів це завжди новий матеріал, який треба зрозуміти. Отже, у такому контексті інтерпретація потрібна завжди, бо вона допомагає зрозуміти. В художній творчості, коли інтерпретація є результатом творчої дії, також може бути актуалізована проблема співвідношення авторського задуму та виконавської інтерпретації, яку надає виконавець. У нього є певний досвід тлумачення художніх засобів виразності, відповідно до їх образного навантаження для певної епохи та стилю, навіть творчості композитора.

Як вказує С.Шип, «...художній образ генетично пов'язаний з досвідом *чуттєвого сприйняття* людини, а саме – з слуховими, зоровими, моторними, тактильними, смаковими, нюховими, а особливо – синестетичними образами» (Шип, 2023, с. 90). Дослідник застосовує поняття «десігнатів», вказуючи, що «...десігнатами художніх знаків стають не скороминучі чуттєві сліди сприйняття, а більш стійкі «продукти» психіки. Ними є *образні уявлення*, які активують процес творчої уяви, яка, у свою чергу, є основою інтерпретації образу, особливо на виконавському рівні.

Лі Ює (2018) пише, що «художньо-сміслові уявлення зв'язані з когнітивно-емоційними актами художньої свідомості, аперцепцією; виникають на основі художньо-образної пам'яті, сформованого художньо-естетичного досвіду» (Лі Ює, 2018, с. 3). Отже, формований або накопичений художній досвід стає ґрунтом задля створення художньо-сміслових уявлень. Це обов'язково впливає і на формування художньо-проектного досвіду, оскільки без розуміння творів, їх якісної інтерпретації застосовувати їх в будь-якому проєкті недоцільно.

Музично-слухові уявлення стають важливим атрибутом художнього-мислення музиканта-піаніста (А.Грінченко & А.Мамікіна (2020)). Вони не тільки розвивають здатність до якісної музичної перцепції, алей розширюють музичний тезаурус виконавця. Це дуже важливий атрибут методики викладання взагалі, та художньо-проективного навчання, зокрема.

Але музично-слухові уявлення як атрибуту досвіду дуже важливі й у виконавській інтерпретації вони нерідко стають основою інтерпретаційно-виконавського процесу як такого, формують виконавське мислення (А.Грінченко, 2021).

Таким чином, на основі усього зазначеного було визначено необхідність введення **художньо-мисленнєвого** компоненту. Варто також нагадати, що «...художньо-когнітивний, мисленнєвий складники дають змогу усвідомлено поставитися до алгоритму дій проведення проєкту з погляду відповідності добору засобів та художнього репертуару» (Хе Цзіні & О.Реброва, 2022). Згідно концепції дослідження цей компонент «...відповідає за сформованість як художньо-образного, так і художньо-проектувального мислення. Саме художньо-проектувальне мислення забезпечує наповнення в пам'яті фонду подій, їх оцінювання, рефлексії та змоги застосувати набутий досвід у схожій проєкції» (Хе Цзіні & О.Реброва, 2022, с. 61). «Художньо-проективне мислення кореспондується із художньо-образним мисленням особистості, разом з тим має дієвий характер і спрямованість на практичне отримання кінцевого результату. Для цього актуальним стає набуття досвіду управління різними видами художньої інформації, здатності до розумового конструювання унікальних художньо-педагогічних методів, прийомів і технологій» (Хе Цзіні, 2021, с.30). Отже, на підставі зазначеного було введено наступні елементи (структурні одиниці художньо-мисленнєвого компоненту:

- «художньо-образне мислення»;
- «наявність фонду пам'яті художньо-проективних подій та їх рефлексії» (Хе Цзіні & О.Реброва, 2022, с. 61).



Останнє є основою художньо-проектувального мислення.

У попередніх публікаціях (Хе Цзінї & О.Реброва, 2022) ми зазначали, «...що проектна діяльність взагалі передбачає активну та різнобічну комунікацію учасників. Сам проект є організованим заходом, у якому бере участь певна кількість учасників, і кожний виконує завдання задля досягнення поставленої мети. Ця властивість проектувального досвіду передбачає наявність і досвіду спілкування. Учені І.Барановська та Н.Мозгальова вважають процес художньо-педагогічного спілкування чинником оптимізації розвитку емоційного інтелекту здобувачів, особливо, коли він здійснюється на засадах міждисциплінарності (Baranovska Iryna & Mozgalova Natalia, 2021).

Комунікативний досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва не є однолінійним, він є нелінійним, багат шаровим. Це спілкування з приводу мистецтва, діалоги, полілоги, диспути, кругли столи, обговорення, усе, що може мати місце і в проектній діяльності. Це завжди спілкування міжособистісне. Може бути спілкування опосередковане з твором мистецтва, а з композитором. Це в науковій літературі нерідко розуміють як «художня комунікація» (Bilova, N., Novska, O., & Volkova, Y. (2020); Nataliia Mozgalova, Iryna Baranovska, Tetiana Zuziak, Anna Martyniuk, Olena Luchenko (2022)). І є комунікація виконавська, вона властива саме ансамблевому виконавству, або таким формам, де наявний процес керування колективом виконавців. Може бути й комунікація методичного характеру. Це завжди здійснюється на індивідуальних заняттях, зокрема й на уроках фортепіано (А.Грінченко, 2022).

Отже, здобувачі набирають досвіду спілкування під час навчання, який може стати до нагоди в проектній діяльності. Дослідники вивчають такий досвід відповідно до фахової підготовки. Так, наприклад, Мен Сіан (2019) досліджує художньо-комунікативний досвід майбутніх викладачів вокалу. Він інтерпретує його як фахову інтегровану якість, що має дві характеристики: процесуальну і результативну. Процесуальна передбачає «...засвоєння студентами вокального мистецтва» в процесі виконання і викладання. І тут також виявляється дві проекції: опосередкованого спілкування через вокальний твір і

«...безпосереднього спілкування зі слухачами...», або «...лінійна форма діалогової міжособистісної комунікації» (Мен Сіан, 2019, с. 3). Але дослідник не дає у визначенні сутність результативної характеристики. Вона представлена через структуру такого досвіду, тобто через його компоненти. Вони є або сформовані або такі, що формуються і мають бути сформовані. Визначено функції таких компонентів: «інтенціональний компонент виконує цільову, орієнтаційну та аксіологічну функції» Звертаємо на нього окрему увагу, оскільки такий компонент художньо-комунікативного досвіду кореспондується з нашим першим компонентом художньо-проектного досвіду. Ментальний компонент, визначений Мен Сіаном також кореспондується з нашим другим компонентом художньо-проектного досвіду, оскільки він виконує серед інших когнітивну функцію. Перцептивний компонент, який виокремлено дослідником у нашій теоретичній моделі відсутній, оскільки перцепція входить під час процесу художньої комунікації. І останній компонент, що визначено автором, номіновано їм як Інтерактивний. У дослідженні Мен Сіана він виконує низку функцій, серед яких і «організаційна, співтворча, діалогічна, корегувальна» (Мен Сіан, 2019, с.4). Ці функції наявні в художньо-проектному досвіді, разом з тим, ми не визначали у нашому дослідженні функції кожного компоненту, оскільки розглядали художньо-проектний досвід як такий що має певні характеристики (підрозділ 1.1) та спрямований на вдосконалення освітнього процесу в контексті інноваційної парадигми навчання.

Художня комунікація, на думку науковців Н.Білової, О.Еовської та Ю.Волкової має суттєвий синергійний потенціал, оскільки організує художньо-освітній процес на співтворчість (Bilova, N., Novska, O., & Volkova, Y. (2020). Учені О.Новська та І.Левицька (Новська О. Р., Левицька І. М. (2021) вказують на комунікацію як на суттєвий фактор фахового розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва, зокрема в процесі ансамблевого музикування. З огляду на те, що фортепіанна література має достатній різностильовий, різножанровий репертуарний скарб для ансамблевого музикування, вважаємо, що він може

також бути застосованим в проєктних технологіях та збагатити художньо-проєктний досвід майбутніх учителів музичного мистецтва.

Отже, орієнтуючись на важливу роль художньо-комунікативного процесу як такого, різних його функцій та різновидів було доцільно включити до структури художньо-проєктного досвіду **діяльнісно-комунікативний компонент**. Аргументується це також тим, що «практика художньо-проєктувальної діяльності здійснюється на основі різних видів і форм комунікації: безпосередня комунікацій учасників проєкту з приводу мети, завдань, розподілення функції тощо; художня комунікація, яка в мистецькій освіті інтерпретується як процес сприйняття художнього/музичного тексту, який містить певну художньо-сміслову ідею; опосередковане спілкування зі слухачами, глядачами, які сприймають та оцінюють виконавську інтерпретацію творів» (Хе Цзінї & О.Реброва, 2022, с. 61). На включення художньо-естетичного контенту до експериментальних досліджень в мистецькій педагогіці вказують і зарубіжні вчені (Bagga-Gupta, S., Fern Thorgersen, C., Georgii-Hemming, E., & Varkøy, Ø. (2014))

На основі зазначеного було орано наступні елементи діяльнісно-комунікативний компоненту:

- «наявність досвіду художньо-комунікативних дій»;
- «активність в опануванні художньо-комунікативного ресурсу фортепіанної підготовки». (Хе Цзінї & О.Реброва, 2022, с. 61)

Визначаючи четвертий компонент художньо-проєктного досвіду ми виходили з того, що цей вид досвіду відповідає інноваціям мистецької освіти зокрема проєктно-інноваційній компетентності, студентоцентрованому принципу, творчого розвитку та самоефективності, актуальній парадигмі самостійності у навчанні, що змінює роль викладача на фасилітатора на певних відрізках освітнього процесу, а також творчий характер художніх проєктів, зокрем у фортепіанній підготовці (Лі Цзяці, 2018; Н.Мозгальова, О.Теплова, А. Новосадова, 2022; О.Новська & І. Левицька, 2020; 2021; О.Реброва, 2013; 2019;

О.Реброва & А. Линенко, 2023; Barbara Kwiatkowska-Tybulewicz. 2022; Чжоу С, 2020 та ін.

Звертаємо також увагу й на науково-дослідницьку складову художніх проєктів, оскільки науково-пізнавальна діяльність продовжується протягом усього періоду навчання в ЗВО, а проєктні технології спрямовані на оптимізацію набуття нових знань та покращенню якості освіти. Згідно сучасним концепціям освітньої галузі, наукова діяльність здобувачів здобувачі мають опановувати сучасні інформаційні технології, які допомагають їм здійснювати пізнавально-пошукову діяльність. А без такої діяльності неможливо здійснити сучасний якісний проєктно-освітній продукт. До новітніх технологій, які застосовуються в проєктах відносяться й інформаційні, комп'ютерні. Вони також мають свій творчо-розвивальний потенціал для здобувачів. На це акцентує увагу О.Павленко (2021).

Підсумовуючи все зазначене було обрано четвертим компонентом художньо-проєктувального досвіду **творчо-самоорганізаційний**. Попередньо ми також пояснювали, що «доцільність його включення зумовлена тим, що проєктна діяльність та навчання із застосуванням проєктних технологій стимулює самостійність дій учасників проєктного заходу, а для майбутніх учителів музичного мистецтва – це ще творча самостійність, це продукування нових ідей, як за змістом, так і формою організації проєкту, його сценарію, добору допоміжних засобів, усього, що робить проєкт яскравішим, таким щоб запам'ятовувався його учасникам» (Хе Цзіні & О.Реброва, 2022, с. 61). Важливим аспектом тут є і здатність до самоконтролю і самокорегування своїх дій. (Grinchenko, A., Desiatnykova, N., Mamykina, A., & Shafarchuk, T., 2020).

Разом з тим, нами було враховано, що в межах дослідження провідною змістовою лінією формування художньо-проєктного досвіду є фортепіанна підготовка. Згідно властивостям проєктних технологій як таких, міждисциплінарність та міжпредметна координація може бути застосована в

проектах. А також і полімодальність, і різні види творчої діяльності. Тому у якості структурних елементів зазначеного останнього компоненту обрано таке:

- «педагогічне самопроекування фортепіанної підготовки»;
- «творча здатність створення сценарію художньо-проектного заходу на основі фортепіанного репертуару» (Хе Цзінї & О.Реброва, 2022, с. 61).

Узагальнюючи всю компонентну структуру художньо-проектного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва пропонуємо її у наочному форматі на рисунку 1.1.



Рис. 1.1. Структура і якості художньо-проектного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва на основі фортепіанної підготовки

Як бачимо на рисунку 1.1 представлено компоненти та елементи, що їх складають, а також властивості художньо-проектного досвіду, які характерні йому в цілому і відповідно до кожного компоненту. Це вказує на системність та інтегрованість такого досвіду, що треба враховувати в процесі його формування.

## Висновки до розділу 1

У розділі представлено феномен проєктування, його теоретичні та організаційно практичні аспекти на основі аналізу наукової літератури і результатів досліджень у світовій науковій теорії і практиці; розкрито сутність та представлено структуру художньо-проєктувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва на основі фортепіанної підготовки

Сутність феномену проєктування розглянуто крізь призму світової теорії і практики. Результати аналізу наукових джерел, що її відбивають, показали, що проєктування має історичний розвиток, але у сучасному науково-педагогічному дискурсі розглядається як освітньо-організаційна інноватика. Встановлено, що інноваційний характер проєктуванню надали концепції управління якістю освіти та студентоцентрованого навчання.

У науковій літературі застосовується низка понять зі словосполучення «проєктувальний» або «проєктний». У педагогічному дискурсі застосовують: поняття «проєктувальні технології», «проєктувальна діяльність», «проєктувальні уміння», компетентність, культура тощо. Відповідно до педагогічних інноваційних процесів у зарубіжній практиці застосовано технологію проєктно-орієнтованого навчання (PBL – Project-based learning). В основі такого навчання полягає саме проєктувальна діяльність здобувачів.

Проєктувальну діяльність інтерпретовано як процес реалізації усіх складових розробленого і обґрунтованого проєкту (події, заходу), відповідного до обраної мети та завдань, що мають освітню спрямованість і вибудовану поетапну траєкторію його здійснення з урахуванням інтересів та творчих можливостей залучених учасників.

Аналіз зарубіжних досліджень і практик показав тісний зв'язок проєктно-орієнтованого навчання з інтегрованою методологією, яка орієнтується на міждисциплінарні зв'язки науки, технологій, інженерії, мистецтва та математики. Відповідно до неї наукова та освітня практика послуговується аббревіатурою. Саме в STEAM практиках найбільше реалізується проєктно-

орієнтоване навчання. Це дає змогу осучаснити міжпредметні зв'язки в освітньому процесі.

У розділі конкретизовано актуальність застосування проєктувального навчання в галузі мистецтва, за акцентовано увагу на педагогічному потенціалі проєктного навчання у творчому розвитку здобувачів.

Сутність поняття «художньо-проєктувальний досвід майбутніх учителів музичного мистецтва» розглянуто крізь призму фахової діяльності, а теоретична модель досліджуваного феномена враховувала один з базових видів фахової підготовки – фортепіанну. У дослідженні зазначене поняття позначає інтегровану фахову якість, що є процесом і результатом накопичення і запам'ятовування знань та практичних умінь втілювати художньо-образну та смислову ідею в організаційну форму, що сприймається як подія, задля якої усі учасники освітнього процесу залучаються до самостійної підготовки та виконання розподілених творчих завдань за певним сценарієм, зорієнтованим на досягнення спільної педагогічної мети.

Художньо-проєктувальний досвід представлено як конгломерат чотирьох компонентів, що мають свою внутрішню структуру. Методично-умотивований компонент, його елементи: прагнення набуття методичної компетентності у фортепіанному виконавстві; зацікавлене ставлення до опанування фортепіанним виконавством як педагогічного ресурсу фахової підготовки. Художньо-мисленнєвий компонент, його елементи: художньо-образне мислення; наявність фонду пам'яті художньо-проєктивних подій та їх рефлексії (художньо-проєктивне мислення). Діяльнісно-комунікативний, його елементи: наявність практики художньо-комунікативних дій; активність в опануванні художньо-комунікативного ресурсу фортепіанної підготовки. Творчо-самоорганізаційний компонент, його елементи: самоорганізація щодо педагогічного проєктування фортепіанної підготовки; творча здатність створення сценарію художньо-проєктного заходу на основі фортепіанного репертуару.

## **РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ТА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ПРОЄКТУВАЛЬНОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

### **2.1 Наукові підходи та педагогічні принципи формування художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва**

У науково-дослідницькому процесі завжди обирається концептуальна позиція, з якої дослідник або група дослідників здійснюють свої розвідки. Щоб її окреслити та надати їй ґрунтового значення дослідники спираються на обрану та обґрунтовану методологію. У загальному філософському визначення «Методологія науки – складна і структурована самостійна теоретична дисципліна, яка вивчає весь комплекс явищ, що відносяться до інструментальної сфери науки та наукової діяльності, їх осмислення та функціонування». (Філософський енциклопедичний словник). Саме на основі методології розробляються принципи та інші пізнавально-дієві конструкти, що мають теоретичне значення і стають ґрунтом дослідницьких розвідок. Також використовується поняття «методологічна свідомість»; цей феномен безпосередньо відноситься до особистості, яка здійснює дослідження і бачить, уявляє його з певного ракурсу. Але такий тип свідомості ґрунтується також на знаннях, уявленнях щодо методології науки. На основі таких глибоких знань виникає і наукове припущення щодо методологічного ґрунту дослідження. Таким чином, методологія науки «...являє собою сукупність уявлень учених про мету, стандарти та критерії науковості, якими вони керуються...» (там саме) у дослідженні і в практиці. Умовно кажучи, методологія, зокрема у вигляді підходів обирається дослідником відповідно до того, у якому контексті розглядається та або та проблема, певна якість, здатність, уміння тощо, якщо дослідження є педагогічним.

У науковому дискурсі застосовують як поняття наукових підходів, так і методологічних підходів. Нерідко ці поняття ототожнюються. Разом з тим, науковий підхід – це особливий ракурс наукового пізнання, якого дотримується



дослідник. Щодо поняття «підхід», то воно не тлумачиться суперечливе та різноманітне. Застосовується дослідниками у значенні певної позиції, погляду, точка зору, що зумовлює ракурс дослідження стосовно обраного об'єкту і предмету, його проектування та організацію, а також провідну ідею, концепції та ключові поняття і категорії (О.Дубасенюк, 2009, З.Курлянд, 2007; О.Мартинчук, 2013; О.Дубницька, 2018; С.Сисоєва, 2013).

Слід враховувати співвідношення методології науки з аспектами та змістовим наповненням наукового пізнання, яке в методології проявляється у наступних рівнях: філософському, загально-науковому, конкретно-науковому, а також і на технологічному. Останній рівень – це завжди торкається питань вибору методів дослідження або й формування, якщо дослідження є педагогічним. У зарубіжних виданнях, як відомо, рубрика «методологія дослідження» передбачає презентацію методів, які застосовані в експериментальному режимі, зокрема. На ці рівні вказують науковці й в галузі музичної педагогіки.

Л.Ракітянська (2018) конкретизує кожний з рівнів з огляду на педагогічний контекст. Вона вказує на те, що зазначені рівні наукового пізнання є «... ієрархічно підпорядковані і водночас відносно автономні», їх зміст розкривається завдяки конкретизації наукових підходів. Вони спрямовують зміст наукового пізнання та допомагають сформулювати провідну ідею, її науково-теоретичне обґрунтування, розробити систему та спеціальний поняттєва-категоріальний апарат (Ракітянська, 2018, с. 125).

Дослідниця конкретизує кожний рівень через наукові підходи, та вказує на ґрунтовність філософського контенту знань. До загальнонаукового рівня відносяться такі підходи, як-от: «...історичний, термінологічний, кібернетичний, системний, діяльнісний, синергетичний, інформаційний та ін.» (Там саме, с. 126). Л.Ракітянська спирається на думку С.Сисоєвої (2013), стосовно того, що конкретно-наукові підходи складають третій рівень «...методологічного знання і є сукупністю методів, принципів дослідження і процедур, які застосовуються в тій чи іншій спеціальній науковій дисципліні,

наприклад, в педагогіці (Там саме, с. 216. Цит. за С.Сисоєвою, 2013). З огляду на зазначене у пропонованому доробку пропонуються такі конкретно-наукові підходи, як-от: акмеологічний, діалогічний, дитиноцентричний, герменевтичний, етнопедагогічний, інтегративний, компетентнісний, культурологічний, міждисциплінарний, холістсько-емерджентний, поліхудожній, праксеологічний та інші (Ракітянська, 2018, с. 216). У переліку відсутній студентоцентований, отже його слід додати. Задля музичного навчання та музичної педагогіки дослідниця зауважує на системному підході та показує його музично-педагогічний потенціал. Зазначене кореспондується з актуальністю технологій міжпредметної координації. Саме це нерідко стає домінантою проєктувальної діяльності.

У дослідженні Н. Овчаренко (2016) відповідно до філософського, загальнонаукового, конкретно-наукового та технологічних рівнів розкривається методологія дослідження професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності. Так, зокрема, на філософському рівні дослідниця вказує серед іншого на те, що безпосередньо важливим є для проблеми дослідження, а саме: на «...причинності появи нової якості; усебічного розвитку особистості, її смислопокладання, пізнавальної діяльності» (Н.Овчаренко, 2016, с. 6); на загально-науковому рівні – «...парадигми професійної мистецької освіти в умовах світових тенденцій глобалізації, інтеграції та інформатизації суспільства; сучасні концепції антропологізації...» та ін. (Там саме). На конкретно-науковому рівні дослідниця пропонує такі конструкти методологічного характеру, як: «...науковий тезаурус дослідження; методологічні підходи: системний, особистісно орієнтований, діяльнісний, компетентнісний, культурологічний...» та ін. а також закономірності і принципи «професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності» (Там саме, с. 217). Відповідно до технологічного рівню конкретизована «...система методів дослідження професійної підготовки майбутніх фахівців до вокально-педагогічної

діяльності...» (Там саме). Саме до цього рівня дослідниця відносить різноманітні методи, інноваційні форми тощо, що складає методику формування якості, яка є предметом дослідження.

У педагогічному дискурсі, зокрема в парадигмі компетентнісного підходу (О. І. Пометун, Н. М. Гупан, В. С. Власов, 2018), актуалізовано проблему формування методологічної компетентності майбутніх фахівців. Цей аспект також актуалізовано відповідно до євроінтеграційної стратегії освіти України. Так, наприклад, Лі Цюань (2018) констатує, що в європейському освітньому просторі розглядають феномен методологічної компетентності, але наявні певні розбіжності. Наприклад, в Австрії цей вид компетентності «...розглядають як передумову до розвитку предметної компетентності», під цим розуміють певний рівень оволодіння та оперування обсягом знань, гнучке, критичне та самостійне їх застосування (Лі Цюань, 2018 с. 134). Дещо інакше тлумачать методологічну компетентність у Бельгії. Зокрема йдеться про «...здатність думати та діяти самостійно». А це передбачає: опанування базами даних та оволодіння ІКТ, здатність розв'язувати проблеми та вміти критично мислити і діяти, наявність саморегулювання та самоуправління та ін. (Там саме). Так саме посилаючись на данні інших науковців (Н.Креденець, 2008), Лі Цюань вказує і на особливість тлумачення методологічної компетентності у Німеччині, що «ототожнюють з інструментальними компетентностями» (Лі Цюань, 2018 с. 134, цит. за Н.Креденець, 2008).

На основі представлених теоретичних положень та актуальних аспектів щодо методологічного ґрунту дослідження, у попередніх публікаціях було висловлено деякі теоретичні узагальнення, які варто представити і в даному підрозділі.

Наукові підходи і педагогічні принципи як правило складають методологічну основу як методики дослідження певного феномену, так і методики його формування, якщо він відноситься до структур або якостей професійно-орієнтованого контексту (Хе Цзіні, 2022, а, с. 54 ).

Розробляючи методологію дослідження було обґрунтовано конкретно-наукові підходи, які дали змогу обрати педагогічні принципи методичного спрямування. Ми надаємо конкретно-науковим підходам, на яких ґрунтується дослідження певний векторний функціонал; це «...напрямок дослідження або потрактування проблеми в певній площині, в певному ракурсі, які виходячи з актуальних обґрунтованих проблем стає важливим саме в контекстів поставлених завдань», вони «...об'єднують погляди дослідників стосовно теоретико-методологічного бачення проблеми, що постала» (Хе Цзіні, 2021, с. 107). Разом з тим не можна вважати, що конкретно-наукові підходи, або загальні наукові підходи, навіть методологічні, більш широкі, узагальненні є виявляють собою певну обов'язкову негнучку матриці задля міркувань, досліджень та інтерпретації проблем, або явищ, які досліджуються. Достатньо досліджень, де обирається єдиний наскрізний, або генералізований підхід, який визначає основний ракурс досліджуваної проблеми. Разом з ним застосовується й «...низка важливих поглядів на проблему, які здатні доповнювати один одного та вибудовувати поліпарадигмальний ґрунт, на основі якого проблема буде розв'язуватися багатогранно та повно» (Там саме, с. 108). Дослідження з музичної педагогіки нерідко здійснюються саме у такий спосіб. Наприклад, Хань Ле (2019) досліджує формування поліфонічно-виконавських умінь за стильовим підходом; М. Петренко (2015) висвітлює процес формування концертмейстерських інтерпретаційних умінь з позицій герменевтичного підходу; М.Демір (2015) представляє герменевтичний підхід як умови формування інтерпретаційної культури. Натепер спостерігається актуальність інтегрованого підходу, який є домінуючим в парадигмі формування цілісного світогляду здобувачів освіти різних рівнів. Особливо на це звернено увагу в контексті підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи з учнями і школярами в системі інтегрованого навчання (О.Попова, В.Жуков, 2022). Дослідниця А.Зайцева (2021) акцентує увагу на екзистенційно-рефлексивному підході, позначаючи його роль в створенні особливих психологічних умов комунікації. У руслі проблеми, що розглядається, зокрема

стосовно вибору конкретно-наукового підходу як напряму дослідження, вважаємо суголосною думку А.Зайцевої, яка пише: «Оскільки особистість є фундаментальною, центральною категорією філософських концепцій, вивчення її пов'язано з тим чи іншим філософським напрямом». (А.Зайцева, 2021, с. 51).

У музичній педагогіці нерідко реалізується саме така стратегія. Неможна досліджувати музичні здібності, орієнтуючись виключно на антропологічному підході. Він важливий, але потребує доповнення індивідуального, особистісного підходу. Коли досліджуються проблеми, що розглядаються на стику наук, поліпарадигмальність стає обов'язковим методологічним ґрунтом, що в свою чергу зумовлює застосування низки підходів (Хе Цзіні, 2021 с.107)

З огляду на зазначене задля дослідження і формування художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва було обрано концепцію поліпарадигмальності, незважаючи на те, що інноваційність є методологічним ґрунтом проєктивних технологій, ми не брали інноваційний підхід як генералізований, а обрали декілька конкретно-наукових підходів, які кореспондувалися за змістом з розробленими компонентами художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки.

Разом з тим, відповідно до предмету дослідження певної генералізованості набуває проєктувальний підхід. Прикладом слугували дослідження Чжоу Є (2020), О.Новської (2015). У дослідження Чжоу Є цей підхід виконує функцію наскрізного, оскільки саме на ньому ґрунтується методика підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів. Але тут маємо приклад голографічної проєкції проєктувального підходу, оскільки, з одного боку йдеться про проєктування фортепіанної підготовки, а з іншого, її вектор на формування художньо-емоційного досвіду школярів (Чжоу Є, 2020).

Дослідження О.Новської (Новська, 2015), присвячено професійному феномену самопроєктування. Формуванню проєктувальних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва присвячені дослідження Лі Цзяці (2017),

Лук'янчикова (2017). Безумовно проєктувальний підхід у цих дослідженнях також був наскрізним. Звертаючи увагу на зазначений підхід неможна не за акцентувати, що він безпосередньо має практичний характер. Проєктувальний підхід – це підхід що сконцентрований на розробці проєктів та їх запровадженні, а інноваційність таких проєктів потребує експериментальної перевірки. Отже, як ми вже вказували у попередніх дослідженнях, актуальності набуває «...експериментальна практика, що заснована на проєктних технологіях. Прикладом є програма ММСР (Manhattanville Music Curriculum Project), яка називається програмою Манхеттенвіля (of Manhattanville), яку описав Волкер (Walker, 1984)» (Цит. Хе Цзінї, 2022, с. 55).

Волкан Бурак Кібіци застосовує проєктно-орієнтований підхід саме для освітнього процесу уроків музики в школі (Volkan Burak Kibici, 2022). Дослідження стосувалося проблеми засвоєння музики та ставлення до неї у школярів 6 класів. Отже, науковець ставить до зазначеного підходу не лише як до методологічного ґрунту своєї роботи, але й як до практичної технології.

Знов за акцентуємо увагу на тому, що «... входження проєктних технологій в методичне поле фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва розширило вектори його застосування вже на прикладному, методичному рівні, але й на методологічному» (Там саме, с. 55). У якості підтвердження наведемо приклад в методиці Ван Лу (Ван Лу, 2021), в якому «...проєктувальна парадигма стає ґрунтом набуття організаційної здатності формувати художньо-естетичне світосприйняття особистості; а в дослідженні Пань Шена (Пань Шен, 2022) простежується ідеї стосовно функції самореалізації та конкурентоспроможності особистості в галузі мистецтва та мистецької освіти» (Там саме). Практичності та певної технологічності набуває проєктний підхід і в контексті феноменології проєктного менеджменту в організації освітнього процесу у цілому. Тут важливим чинником стає інтегрований характер навчання, який властивий проєктним технологіям (Rebrova, O., Oleksiuk, O., Batiuk, N., & Rebrova, H. (2020)

Також ми виходили з методологічної дослідницької позиції щодо наявності координації конкретно-наукових підходів та методичних принципів, які обираються вже для розробки формувальної експериментальної методики. Так саме, ми виходили з того, що педагогічні принципи можуть бути педагогічно-узагальненими, такими, що можуть бути застосовані в різних дослідженнях з різними педагогічними завданнями. Але вони можуть мати суто методичний характер та застосовуватися в межах конкретного дослідження. Це такі теоретичні конструкти, що стають орієнтирами конкретної методичної діяльності. Але обирати підходи без розуміння їхньої ролі в цілісній системі методичного забезпечення освітнього процесу, спрямованого на розв'язання певних проблем та здійснення впливу на певні феномени і якості, не виявляється можливим (Хе Цзіні, 2021, с. 218). Так останнім часом дослідники застосовують полімодальний підхід, який є методологічним ґрунтом застосування різних модусів сприйняття музичного образу твору; відповідно до нього застосовується й принцип синестезії сприйняття (Бай Бінь, 2014; Вей Сімін, 2017; Чжоу Є, 2020 та ін.).

У своєму дослідженні ми виходили з позиції того, що освітній процесі, якщо він спрямований на формування певних професійних або суто фахових якостей, умінь, компетентностей майбутніх учителів музичного мистецтва може ґрунтуватися як на загально визнаних педагогічних принципах, так і на методичних, або часткових. Така назва інколи застосовується в наукових розвідках та дослідженнях. Якщо до загальних педагогічних принципів музиканти науковці відносять такі, як: цілісності, культуровідповідності, естетичної спрямованості, індивідуалізації, рефлексії (Г.Падалка, 2008, с. 149), то вже до суто дидактичних музичних принципів, які мають методичну спрямованість, вчені відносять такі, що належать саме видатним музикантам-педагогам. Зокрема, О.Олексюк (О Олексюк, 2006) актуалізує значущість принципів Б.Асаф'єва, а саме: 1) контраст у музиці та музичному вихованні; 2) художність (збагачення музичної свідомості); 3) імпровізацію (Олексюк, 2006, с. 94. Цит. За Хе Цзіні, 2022, с. 120).

Таким чином, обираючи конкретно-наукові підходи у якості методологічних засад дослідження ми зорієнтувалися на вибір і педагогічних принципів, що є теоретико-методичним результатом дієвості обраного підходу. Уявлення щодо підходів, принципів формувалися під час педагогічних спостережень, узагальнення досвіду інших викладачів, аналізу літератури, на основі чого було визначено фактори, що впливають на вибір наукових підходів.

Розмірковуючи над факторами, що впливають на набуття художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва, зокрема відповідно до науково-методичного студіювання різноманітних досліджень, що присвячені формуванню різноманітних явищ, якостей, умінь, досвіду та компетентностей майбутніх учителів музичного мистецтва, було звернено увагу на деякі теоретичні положення, які було висвітлено в попередній публікації (Хе Цзіні, 2022, с. 121):

- «повна або часткова відповідність методичних/дидактичних принципів науковим підходам, що обґрунтовуються задля побудови методичної системи;
- практико-орієнтований характер методичних/дидактичних принципів, які стають вектором пошуку ефективних інноваційних педагогічних умов та методів». (Там саме).

Це спонукало до подальшої логічної послідовності щодо пошуку факторів. По-перше, було встановлено, що наукові підходи та принципи, які розробляються на їх основі координуються з встановленими дослідниками суперечностями. По-друге, в дисертаційних дослідженнях нерідко наукові підходи мають бінарне визначення, тобто вони номіновані таким чином, що сполучають два актуальних підходи. Наприклад, ціннісно-когнітивний, або творчо-інноваційний тощо. Така стратегія дає змогу одразу налаштуватися на поліпарадигмальність дослідження та відповідно до такого підходу обрати принципи не загального значення, а скоріше, конкретного, методичного.

Нами також була взята за основу така логіка.



Визначаючи фактори, що сприяють формуванню художньо-проектувального досвіду, ми орієнтувалися також на суперечності, які нам показували, що гальмує його формуванню. Суперечності були визначені нами у вступі, що й актуалізувало вибір теми дослідження. На даному етапі вкажимо на те, що практика засвідчує потребу в творчій виконавській самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва у тому виді виконавства, яке було основним у період довузівської попередньої підготовки. Це об'єктивний фактор, оскільки здобувачі перших років навчання навіть не усвідомлюють сутності методики та інноваційних технологій, оскільки не володіють і традиційними. Отже, на основі протилежного впливу, можна констатувати наявність фактор, що сприятиме позитивно: розкриття здобувачам сутності методики навчання як педагогічного ресурсу їхнього професійного становлення на різних етапах. До цього ж, треба звернути увагу, що методика навчання є як традиційною, так і інноваційною. Поєднання таких властивостей методики надає фахівцю конкурентної переваги (Лю Цзя, 2017; Ван Лу, 2021, У Сюань, 2020 та ін. ). Наступний фактор зв'язаний з наявністю розвиненого художньо-образного мислення. Нерідко здобувачі, що приїжджають з Китаю, краще володіють технікою виконавства, при цьому музичне мислення не розвинене, інколи відсутня навіть елементарна музична компетентність та грамотність (Лю Цяньцян, 2010). Художність надає музичному мисленню більшої голографічності, полімодальності сприйняття та уявлення образів і в музичних творах. Під час попередніх спостережень за складанням модулів та проведення уроків в школі з виробничої практики було помічено, що студенти, які володіють розвиненим художнім мисленням, звертаються до аналогій, асоціацій, застосовують різні види мистецтва, виявляють креативність. Так, наприклад, здобувачка М. в осені на урок музичного мистецтва в школі принесла лист каштану та пояснювала школярам, як по сходинках рухаються звуки музики, нібито йдуть до самої високої, а потім знов з гори до низу.

Ще одним фактором, як показали спостереження, було створене позитивне середовище задля комунікації здобувачів. Коли модулі склалися в

групі, студенти ставали активними, в них виявлялося бажання поспілкуватися. І наступним фактор, на який було звернено увагу під час ознайомлення з дослідженнями науковців та узагальнення практики – це підтримка здобувачів щодо їхньої самостійності та самоорганізації. Нерідко викладачі, зокрема виконавських дисциплін дуже велику увагу надають здобувачам в допомоги під час опанування твору. Навіть серед викладачів існує думка, що треба, нібито, допомогти студентові, піддягнути його, виконуючи домашню роботу прямо на уроках. Це стереотипна думка, вона суперечить сучасним технологіям навчання, де викладач є фасилітатором, а роль студента – самостійна організація творчого процесу.

У нашому дослідженні, що присвячено формуванню художньо-проектувального досвіду, вибір наукових підходів був зорієнтований на розроблену компонентну структуру досліджуваного феномена. Нагадаємо, що нами було обґрунтовано чотири компоненти, а саме: методико-умотивований, художньо-мисленнєвий, діяльнісно-комунікативний та творчо-самоорганізаційний. Обираючи наукові підходи як основу для подальшої розробки методики, ми орієнтувалися на гетерогенність зазначених компонентів, щоб у подальшому впливати на їх формування (Хе Цзіні, 2022, а, с. 56). Надалі покажемо, які конкретно-наукові підходи обиралися задля дослідження і формування художньо-проектного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки.

Одразу звертаємо увагу, що окрім наскрізної функції проектувального підходу, ми обирали такі, що мають подвійний функціонал, «...оскільки сполучали різні підходи в їх впливу на певні художньо-освітні явища. Це дало змогу визначити методичні принципи та педагогічні умови, які безпосередньо впливають на кожний розроблений компонент» (Хе Цзіні, 2022, с. 121). Траєкторія бінарності конкретно-наукових підходів та певна їх відповідність визначеним факторам формування художньо-проектного досвіду, а також його компонентів з огляду на фахову фортепіанну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва, дала змогу обрати наступні підходи: компетентнісно-

інтенціональний, когнітивно-рефлексійний, комунікативно-організаційний, творчо-консолідаційний (Хе Цзіні, 2022, а. 55).

Слід також вказати, що вибір конкретно-наукових підходів «...був зумовлений обґрунтованими та розробленими компонентами досліджуваного феномену», (Хе Цзіні, 2022, а. 56), а саме: методико-умотивований, художньо-мисленнєвий, діяльнісно-комунікативний та творчо-самоорганізаційний компоненти. Кожний компонент мав у своєму складі по два структурних елементи, відповідно до яких обиралися й педагогічні принципи, що мали методичне значення.

До цього ж структура обраних компонентів розглядалася як гетерогенна. Відповідно до змісту першого компоненту, який містив у собі такі елементи, як: прагнення набуття методичної компетентності у виконавстві (зокрема, фортепіанному); зацікавлене ставлення до опанування виконавством (зокрема, фортепіанним) як педагогічним ресурсом фахової підготовки зазначеного компоненту, було обрано компетентнісно-інтенціональний підхід. Бінарність даного підходу зумовлена визначеним фактором щодо важливості початкового етапу фахового становлення на засадах осмислення і умотивованості в методичній самореалізації, методичній компетентності та здатності бути конкурентоспроможним на ринку мистецько-освітніх послуг. З огляду на те було поєднано «...компетентнісний підхід, що є домінуювальним у сучасній освітній стратегії стосовно підготовки здобувачів усіх рівнів і ланок освіти, від дошкільної до вищої; та інтенціональний, як такий, що є ґрунтом науково-дослідницьких розвідок, які переймаються проблемами мотивацій, уподобань та професійних спрямувань особистості» (Хе Цзіні, 2022, с. 56). Компетентнісна парадигма та мотиваційні аспекти фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, які включено до їхнього кола інтенції знайшли відображення в наукових дослідженнях і працях таких українських учених та китайських учених як: Зазначене відображено в низки досліджень, зокрема таких авторів та їх доробків, як: О.Кузнецова (2017); Лю Сянь (2019); Н.Попович & С. Буркало (2016); Т.Пляченко (2015); О.Реброва (2014);

О.Реброва, О.Олексюк, Н.Батюк & Г.Реброва (2020); І Ростовська (2017) та інші.

Також зауважимо, що в дослідженнях інших науковців, які були нами проаналізовано, робиться акцент на мотиваціях та інтенціях різних видів досвіду, зокрема, художньо-емоційного досвіду у дослідженні Чжоу Є (2020), художньо-ментального у дослідженні О.Ребрової (2014); художньо-естетичного досвіду у дослідженнях Пань Шена (2022), Цзяо Ін (2016), Сюй Сінчжоу (2023). Враховуємо також, що і конкретні мотивації, і більш широкі інтенції у дослідженнях сучасних учених також представлені в проєкції на методичну роботу, зокрема, на методико-спрямовану самореалізацію (Лю Сянь, 2019), інноваційно-фахову діяльність (Лю Дзя, 2017) та ін.

Отже, було поєднано два актуальних для музично-педагогічної сфери наукових підходів: компетентнісного та мотиваційно-інтенціонального в один, який ми номінували як компетентнісно-інтенціональний підхід.

Дотримуючись логіки стосовно вибору педагогічних принципів методичного спрямування, було обрано наступні принципи:

- «орієнтація на компетентнісний контекст методико-технологічної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва;
- засвоєння педагогічного потенціалу виконавської (фортепіанної) підготовки як ресурсу фахової конкурентоспроможності» (Хе Цзіні, 2022 а, с. 56).

Обґрунтуємо їх доцільність. Так, принцип «орієнтація на компетентнісний контекст методико-технологічної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва» відповідає стрімким оновленням мистецько-педагогічного простору, в якому фахівець має якісно орієнтуватися. Технології оновлюються, особливо це стало інтенсивне виявлятися через застосування ІКТ, що спричинено і Covid 19, і військовими діями на Україні (Nataliia Huralnyk, Alla Rastryhina, Olha Sokolova, Zhanna Koloskova, and Liudmyla Voievidko (2023)). Таким чином, цей принцип є важливим «...з погляду того, що сучасний мистецько-освітній процес характеризується стрімкими

інноваціями, опанування яких потребує спеціальної уваги викладачів та здобувачів» (Хе Цзіні, 2022, а. с.56). Зазначене потребує постійної уваги щодо компетентнісної відповідності майбутніх фахівців тим новим умовам, які створюються та швидко змінюються. Якщо подивитися на процес фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, то він також потроху змінюється. З одного боку, оновлюється репертуар, виникає багато нової музики, яка несе в собі нові сучасні образи, які розкриваються оновленими видами навіть художньо-технічного виконавства. З іншого боку, все частіше фортепіанна музика застосовується в різних соціокультурних локаціях, що потребує від учителя чималих здатностей бути мобільним та застосовувати сучасні технології та власний компетентнісний ресурс. Приклад з практики: приватна школа, де діти вивчають різні мови і в якій проходять тижні культури тої країни, мову якої вивчають діти. Добрати музичний репертуар, подати його в контексті сучасної проблематики країни, добрати по слуху музичний супровід до пісень, які діти хочуть співати певною мовою. Це вимагає від учителя мобільного включення в проєкт та відповідних компетентностей.

У контексті дослідження уточнено феномен проєктувального потенціалу фортепіанної підготовки, що розуміється як перспектива реалізації художньо-образних, світоглядних, семантико-сміслових властивостей фортепіанного репертуару для різних видів виконавства (сольного, ансамблевого, концертмейтсерського) під час розробки художньо-освітніх проєктів.

Стосовно другого принципу – засвоєння педагогічного потенціалу виконавської (фортепіанної) підготовки як ресурсу фахової конкурентоспроможності, то він споріднений з першим принципом, оскільки «...активізує увагу на педагогічному потенціалі фахової виконавської підготовки з погляду конкурентоспроможності майбутнього вчителя. Саме оволодіння якістю застосування методик, які відповідають вивченню того або того музичного репертуару впливає на результативність поставлених завдань; це нерідко засвідчується успіхами учнів на конкурсах і фестивалях, учителі яких володіють саме методиками викладання» (Хе Цзіні, 2022 а . с. 56).

Відповідно до другого компоненту та визначених факторів формування художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва було обрано другий науковий підхід, а саме: когнітивно-рефлексійний. Цей підхід має бути задіяний і для дослідження усіх компонентів, їх формування, разом з тим, саме художньо-мисленнєвий компонент потребує потребує поєднання та сполучання когнітивного та рефлексійного наукових підходів.

Актуальності цього підходу сприяв і аналіз практики, оскільки «...під час створення художніх проєктів здатність до рефлексії супроводжується постійною мисленнєвою активністю...», що «...зумовлено самою природою проєктної діяльності, яка має за результат – створення готового якісного художньо-змістового, організаційного продукту» (Хе Цзінї, 2022 с. 57).

Варто нагадати, що у науці когнітивний підхід зазвичай застосовують у дослідженнях, які присвячені різним аспектам пізнання, мислення, інтелектуальній діяльності тощо. Відповідно до сфери діяльності, а саме: музичні, художні актуальним є музичне/художнє мислення.

Стосовно створення, розробки і запровадження художніх проєктів, то вони потребують постійної активності художньо-образного мислення. Така мисленнєва діяльність супроводжується різними психічними процесами, зокрема, перцептивними, діяльними, запам'ятовуванням, емоційними реакціям, уявленнями тощо. Це пояснює той факт, що когнітивність в створенні проєктів не є відокремленою від інших процесів людської діяльності. Пошук інформації для проєкту, розподілення ролей, функцій, робота над ними, усе це здійснюється здобувачем самостійно та потребує концентрації його уваги, мислення, пам'яті тощо.

Водночас, робота над художнім проєктом – це не тільки інтелектуальний процес, а й емоційний, оцінний та рефлексійний. Кожний учасник відповідає за свою роль, за свою частину цілісного сценарію, але він має й координувати свої дії та відчуття, тобто, рефлексувати все те, що входить в коло його функцій, обов'язків та відповідальності. Майбутні вчителі музичного мистецтва «...мають навчитися рефлексувати свої ідеї, наміри, критично до них ставитися,

осмислювати власні інтенції та оцінки, які можуть впливати на якість кінцевого продукту – проекту» (Там саме, с. 57).

Рефлексія особливо важлива в аспекті роботи над художніми образами, їх втілення у виконавській процес. Чжоу Є (Чжоу Є, 2020) з цього приводу пише: «даний процес відбувається як неусвідомлений (підсвідомий)», разом з тим накопичений досвід переживань і їх рефлексії «...закріплюються та складають зміст художньо-емоційного досвіду індивіду, на основі якого він рефлексивно асоціює елементи мистецької мови з ідеями, подіями, концепціями, через емоції» (Чжоу Є, 2020, с. 54),

Отже, з огляду на зазначене ми вводимо у якості наукового підходу також бінарний підхід – когнітивно-рефлексійний. Для нього також важливими є аспекти виявлення та цілеспрямованого запровадження, акцентуації таких процесів і якостей творчої діяльності, інтеграція, синестезії почуттів, поліхудожність та їх виявлення в процесі збудження асоціативної пам'яті, різних міждисциплінарних зв'язків. Саме ці процеси супроводжують активність художнього мислення, яке в процесі формування художньо-проектувального досвіду спрямовує вектор пошуку «...цікавого художньо-образного супроводу, який може сприйматися різними модусами (зоровим, кінестетикою, уявленнями тощо) (Там саме, с. 57). Ся Гаоян (2019) вказує і на теоретичні аспекти поліхудожності в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, а О. Соколова (А. Omelchenco, V. Grigoryeva, O. Sokolova, N. Vientseva (2019); О.Соколова (2021)) зауважує на актуальності інтегрованого навчання та акцентує увагу, що воно сприяє поліхудожньому розвитку особистості.

Відповідно когнітивно-рефлексійному підходу було також обрано два часткові, або методичні принципи:

- «принцип активізації художньо-пізнавальної сфери в парадигмі поліхудожності;

- принцип поетапного накопичення досвіду рефлексії емоційного ставлення та осмислення художніх образів як змістово-проективних домінант» (Там саме).

Принцип активізації художньо-пізнавальної сфери в парадигмі поліхудожності відповідає сучасній концепції інтегрованого навчання мистецтву школярів, разом з тим, він за акцентує увагу на поліхудожності як ресурсі творчого розвитку. Поліхудожність активізує полімодальність творчих процесів, тобто поєднує всі модуси сприйняття, творення художніх образів. Це дуже важливе для художньо-проектного досвіду. Допомогою тут стає принцип поетапного накопичення досвіду рефлексії емоційного ставлення та осмислення художніх образів як змістово-проективних домінант, оскільки він дозволяє поступово накопичити уявлення щодо художніх образів у різних жанрах, стилях, видів мистецтва. Отже, поліхудожність розвиває полімодальність, що й потрібно у формуванні художньо-проектувального досвіду. Особлива увага на поліхудожність привернута в контексті міжпредметної координації та інтеграції, процесами, які є актуальними в сучасному мистецько-освітньому просторі.

Відповідно до діяльнісно-комунікативного компонента художньо-проектувального досвіду було обрано комунікативно-організаційний підхід.

У попередній публікації (Хе Цзінї , 2022 а) було за акцентовано увагу на чинниках, що зумовлюють введення комунікативно-організаційного підходу, а саме: наявність комунікативного середовища задля створення проєктів, розподілення функцій і ролей між учасниками освітнього процесу, наявність об'єктивних потреб у спілкуванні під час організаційних дій тощо (Хе Цзінї , 2022 а, с. 57). Комунікативне середовище створюється відповідна до етапів роботи над проєктом. Уже з підготовчого етапу, коли усвідомлюється певна проблема, її актуальність, оформлюється «образ-мета проєкту та відповідно до них вибудовується рольова та функціональна стратегія» виникає атмосфера обговорення, яка емоційна заохочує учасників до комунікації. під час такої комунікації, яка може здійснюватися стохастичне, некероване, поступово



кристалізуються початкові організаційні ролі, функції і розподіляються обов'язки кожного учасника. Визначається перелік завдань. Усе це потребує умов порозуміння, тобто комфортне середовище, в якому спілкування приносить задоволення, а не конфлікт. Уже на другому етапі, коли активізується пізнавально-пошукова, інформаційна діяльність учасників проєкту задля його змістового наповнення, комунікація стає більш організованою, смисловою, спрямованою на осмислення отриманої інформації. Здійснюється пошук ідей щодо якісної їх подачі, засобів виразності тощо.

Наступний етап спрямований на «збори» усього матеріалу та створення «партитури» його презентації як цілісного проєкту. На цьому етапі спілкування забезпечує організаційність та дисциплінованість усіх учасників.

Наявність технологічної потреби у поетапному спілкуванні учасників за різними аспектами комунікації, зумовило вибір і відповідних методичних принципів. Їх вибір передбачав врахування «...методологію комунікативних процесів у мистецькій освіті та методологією організаційної діяльності та інновацій» (Там саме, с . 58). Отже, було обрано наступні принципи:

- «принцип накопичення досвіду комунікування в різних ролях та диспозиціях;
- принцип поетапного засвоєння комунікативних технологій в організації художніх проєктів» (Там саме, с.58).

Як бачимо, обрані принципи цілеспрямовано орієнтують на створення комфортного середовища роботи над художнім проєктом. Це і різноманітні форми комунікації, від стохастичної до організаційно-відповідальної та поетапність засвоєння таких форм відповідно до завдань проєкту.

Останній компонент – творчо-самоорганізаційний; методичні завдання щодо його формування зумовило також бінарність двох підходів: творчого та безпосередньо проєктувального. У межах поставленого завдання було повернуто увагу до консолідаційного підходу, розробленого в дослідженні О.Єременко (2010). Дослідниця застосовує зазначений підхід відповідно до професійної підготовки магістрів музичного мистецтва, в комплексі з такими

видами, як: музично-фахова, педагогічно-практична та науково-дослідницька підготовки. За концепцією Єременко, «...методологічний сенс консолідаційного підходу дозволяє оперувати консолідаціями різних феноменів, зокрема, якостями особистості, видами досвіду, компетентностей, умінь тощо» (Цит. за Хе Цзінї, 2022, а. с. 58). З нашого погляду є доцільним застосування консолідаційного підходу, оскільки він допомагає спрямовує увагу дослідників та на практиці розробників і учасників проєкту на консенсус усіх видів діяльності усіх учасників проєкту та на концентрацію їх зусиль, здатностей і якостей на кінцевий результат. Концентрація усіх зусиль на вирішення поставлених завдань також потребує певного досвіду від здобувачів. Отже, поєднання зазначених актуальних підходів в один бінарний зумовило вибір творчо-консолідаційного підходу..

Розмірковуючи про кінцевий результат проєкту, ми зауважували, що художньо-проектувальний досвід «...формується в процесі спілкування з мистецтвом, спрямований на розв'язання художньо-освітніх, педагогічних завдань, творчість (в якому, ХЦ) стає фактором, який супроводжує весь спектр проектувальних констант: умінь, діяльності, компетентностей, культури, навіть сформованої професійно-проектувальної ментальності» (Хе Цзінї, а. с. 58). Але не усі здобувачі здатні створити готовий проєкт, його реалізувати вже під час навчання. Результатом сформованого художньо-проектного досвіду має стати саме здатність створювати такі проєкти як закінчений художньо-інтегрований текст, навіть і невеликі за часом і змістовою ідеєю. З огляду на це виникла потреба ввести до наукового тезаурусу поняття «художньо-інтегрований проектувальний текст». Його введено нами задля «...позначення кінцевого продукту, який має творчий характер, певну креативність та організаційну оригінальність, разом з тим є завершеним заходом, який має створену «партитуру» з змістовими, функціональними та організаційними лініями. У межах дослідження – художньо-педагогічний твір, зміст і властивості якого оформлені у певному тексті» (Хе Цзінї, 2022, с. 58).

Наявність кінцевого результату у вигляді такого продукту передбачає як творчу самостійність, так і продуктивність організаційної діяльності здобувачів, оскільки набутий досвід не може повторювати попередні готові проекти, а спонукає до створення нових, авторських. Зазначене зумовило і вибір методичних принципів:

- «принцип поступовості у набутті творчої самостійності в організації художніх проектів;
- принцип поетапності в опануванні проєктивних технологій на засадах консолідаційності власного творчого ресурсу» (Хе Цзінї, 2022, а. с. 58).

Таким чином, можна констатувати, що у якості методологічних засад дослідження і формування художньо-проєктного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва взято наукові підходи, які мали часткове, конкретне значення та бінарну ознаку, а також методичні принципи, які відповідали обраним підходам та структурним елементам компонентів художньо-проєктного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва.

## **2.2 Педагогічні умови і методи формування художньо-проєктувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва**

Концептуалізація теоретичних і науково-методологічних засад формування художньо-проєктувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва зумовлює подальшу наукову розробку проблеми, а саме виокремлення педагогічних умов як методичного підґрунтя вирішення поставлених у дослідженні наукових завдань. У довідкових джерелах поняття «умова» визначається як «сукупність об'єктів (процесів)», які потрібні для виникнення або трансформації певного об'єкту. Умова поєднує в собі ознаки «об'єктивного та суб'єктивного, внутрішнього й зовнішнього, сутності та явища» (Філософський словник, 2005, с. 586). У вимірі педагогічних досліджень «умова» є надзвичайно важливою категорією, як складова педагогічного процесу і всієї освітньої системи (Калугіна, 2019, с. 135). Як

зазначає О. Рудницька, поєднані між собою зовнішні та внутрішні педагогічні умови сприяють підвищенню педагогічної результативності через спеціально організовані види та методи педагогічної комунікації, які впроваджуються з урахуванням індивідуальних потреб здобувачів освіти і вимог до освітнього простору в існуючих соціальних умовах (Рудницька, 2002).

Сучасна дослідниця Т. Калугіна у своїй дисертації виокремлює різні види умов у цілісності педагогічної системи: за сферою впливу (зовнішні – суспільні або культурні, та внутрішні – навчальні, психологічні, матеріальні тощо); за характером впливу (об’єктивні, як функціонування освітньої системи, та суб’єктивні, як потенціали і пріоритети учасників цієї системи); за специфікою об’єкта впливу (загальні – соціо-економічні, культурні, та специфічні – особливості конкретного освітнього простору, його виховні, матеріальні та розвивальні можливості) (Калугіна, 2019, с. 136-137). Науковці зазначають, що педагогічні умови не існують окремо та ізольовано. Це системне утворення, яке поєднує різні види чинників, підпорядковує функціонування «форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, які об’єктивно склалися чи суб’єктивно створені» і спрямоване на досягнення педагогічного результату (Лі Ліцюань, 2020, с. 111).

Слушним є визначення Г. Падалки, яка зазначила, що під педагогічними умовами слід розглядати «цілеспрямовано створені чи використовувані обставини мистецького навчання, що забезпечують можливість досягнення його результативності» (Падалка, 2008, с. 160). З огляду на це, Лі Ліцюань також підкреслює, що однією з важливих атрибутивних характеристик педагогічної умови є цілепокладання, цілеспрямованість. Авторка зазначає, що педагогічні умови покликані спрямувати весь освітній процес на ефективне досягнення поставленої педагогічної мети (Лі Ліцюань, 2020, с. 112).

Таке розуміння педагогічних умов відповідає меті нашого дослідження, у межах якої необхідно створити і перевірити авторську методіку формування художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва з огляду на дві позиції. Перша позиція стосується стратегії побудови авторської

методики. Вона ґрунтується «на створенні спеціальних обставин, яких до експерименту ніхто не застосовував, або застосовував дещо схожі але відмінні по суті». Друга позиція враховує цілеспрямовану реалізацію потенціалів існуючого мистецько-освітнього простору «...з посиленням тих, або тих акцентів» (He Jingyi, 2022, с. 431).

Для обґрунтування педагогічних умов формування художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва розглянемо педагогічні умови, запропоновані в дослідженнях сучасних науковців, роботи яких пов'язані з проектною діяльністю з метою узагальнення певних концептуальних засад. Так, педагогічні умови підготовки майбутніх учителів іноземної мови до проектною діяльності О. Власенко розглядає як такі, що визначають наповнення змісту освітньої діяльності. У якості першої та основної педагогічної умови авторка називає вдосконалення змісту підготовки майбутніх учителів іноземної мови з метою формування знань про проектну діяльність. На основі накопичення знань дослідниця пропонує здійснювати активізацію мотивації майбутніх учителів до здійснення проектною діяльності – це друга педагогічна умова. А в якості третьою виокремлюється набуття досвіду здійснення проектною діяльності з учнями (Власенко, 2017). Як бачимо, в основу змісту педагогічних умов авторка пропонує закласти стратегію переходу від теорії до практики. Великого значення дослідниця надає самостійності практичної діяльності студентів, побудованої на сталій мотивації. Ми погоджуємося з А. Власенко, що мотивація володіє об'єктивно високою значущістю в контексті творчої діяльності проектування, яка вимагає високого рівня самоорганізації, самостійності, ініціативності та самокерованості.

Важливість мотивації в процесі формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва також підкреслює Лі Цзяці. Дослідниця в якості першої педагогічної умови в своїй дисертації виокремлює стимуляцію мотиваційно-усвідомленого ставлення до оволодіння художньо-проектними вміннями як практично значущими для опанування професією (Лі Цзяці, 2018). Авторка наголошує саме на усвідомленому характері

мотиваційної спрямованості здобувачів освіти щодо оволодіння названими вміннями. Така мотивація бере основу в усвідомленні ними власної спрямованості на професію, на набуття фахової майстерності. Також у якості чинників формування художньо-проектних умінь дослідниця називає спрямування освітнього процесу на поетапне впровадження й моніторинг якості різноманітних проектів, що пов'язується з наступним: збагаченням досвіду організації проектної діяльності, та використання технологій кооперативного навчання через стимуляцію суб'єкт-суб'єктної взаємодії між учасниками освітнього процесу. Такі педагогічні умови охоплюють всі аспекти проектної діяльності (Лі Цзяці, 2018, с. 114-115). Слушною є думка, що досвід практичної проектної діяльності є необхідною передумовою щодо набуття високого рівня професійної продуктивності у цьому виді активності. І такий досвід накопичується тільки в умовах практичного залучення здобувачів освіти до участі в різних за формами, змістом, видом, спрямованістю, кількістю учасників проектах.

Близька за змістом теза декларується в дослідженні О. Новської, присвяченому формуванню проектного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва. Авторка зазначає, що формування умінь, здібностей, компетентностей, досвіду, пов'язаних з проектуванням можливо лише в практичній проектній діяльності. Тільки за таких умов можливе формування проектного мислення як конгломерату усвідомлених інформаційно-мисленевих і практично-технологічних конструкцій, побудованих на основі автоматизованих внаслідок багатократного повторення навичок використання алгоритмів проектування в професійно-творчій діяльності (Новська, 2019).

Крім того, доцільно звернути увагу на те, що в дисертаційному дослідженні, присвяченому методиці самопроекування фахового розвитку майбутніх музикантів-педагогів О.Новська виокремлює педагогічні умови, пов'язані з актуалізацією мотиваційної потреби щодо цілеспрямованого, системного професійного саморозвитку; з розгляданням фахового самовизначення як особистісної цінності для студентів; з набуттям проектно-

технологічної компетентності та впровадженням системи коучингових технологій в освітній процес здобувачів вищої музично-педагогічної освіти (Новська, 2015, с. 106). Важливим аспектом названих педагогічних умов є набуття технологічної оснащеності здобувачів освіти щодо діяльності проєктування, а також загострення таких характеристик організації процесу набуття цієї технологічної оснащеності як поступовість і цілеспрямованість. Ці характеристики впливають безпосередньо з концептуальних засад проєктування, методу проєкту як такого, що протікає цілеспрямовано (з обов'язковим спрямуванням на конкретну мету), покроково, поетапно, на основі чітких алгоритмів.

Серед інших, цікаву педагогічну умову знаходимо в роботі Чжоу Є, присвяченій проєктуванню фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів. У дослідженні авторка виокремлює «спрямування музично-аналітичної діяльності на формування та систематизацію ментальних уявлень щодо художньо-емоційних конотацій елементів музичної лексики» (Чжоу Є, 2020, с. 140). Така педагогічна умова пов'язується з формуванням досвіду, що перетинається з темою нашого дослідження, тому вважаємо за доцільне звернути увагу на цей аспект в контексті трансформації розрізнених знань, думок, емоційних реакцій на систематизовані й цілісні уявлення та орієнтири пов'язані з певною діяльністю, які визначають спрямованість когнітивно-аналітичної активності здобувачів освіти. Ми вважаємо, що наявність, накопиченість, систематизованість у майбутнього вчителя музичного мистецтва певних уявлень і орієнтирів, зокрема в контексті формування художньо-проєктувального досвіду, є передумовою сприймання творчих, освітніх завдань, ідей, цілей, які виникають у нього в процесі навчання, як проєктів, що реалізуються на основі сформованої мотивації, знань про діяльність, володіння технологією проєктування тощо.

На основі аналізу наукових джерел, дотичних до проблематики, висунутої в нашому дослідженні, узагальнимо перелік зовнішніх та внутрішніх чинників,

які сприятимуть ефективному формуванню художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва. Перш за все, це стала, свідома внутрішня вмотивованість суб'єкта, побудована на тлі розуміння актуальності, ефективності та методичного потенціалу проектних технологій в мистецькій освіті. Не менш важливим є знання і розуміння закономірностей протікання процесу художнього проектування в мистецько-освітньому просторі, вільне володіння необхідним тезаурусом, алгоритмами тощо. Одним із визначних чинників формування художньо-проектного досвіду є надання можливості майбутнім учителям музичного мистецтва для накопичення відповідних практично-комунікативних кейсів протягом участі в різних видах і формах проектів у якості учасника команди, керівника-організатора, рецензента.

Отже, з огляду на це, а також ураховуючи потреби сучасної мистецької освіти й модернізаційні процеси, які в ній відбуваються, ми можемо визначити педагогічні умови і відповідні методи формування художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва.

Зазначимо, що педагогічні умови будуть впроваджуватись поступово, за відповідними етапами, що відповідає логіки поетапного розгортання й характеру проектування. Першим етапом проектної діяльності як творчого процесу є етап виникнення ідеї, задуму, що активізує бажання особистості реалізувати цю ідею (Карпенко, 2016, с. 29). Це пов'язується з мотиваційною сферою особистості і визначає виокремлення першого етапу методики формування художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки як *мотиваційно-спонукального*. У якості мети першого етапу задекларовано пробудження особистісно-професійного зацікавлення майбутніх учителів музичного мистецтва щодо опанування різних сучасних, інноваційних методів і технологій викладання і, зокрема, застосування методу проектів як однієї з таких мистецько-освітніх технологій.

Мотивація є ключовим фактором ініціації художньо-проектувальної діяльності. Адже проектування, як творчий вид активності, не має керуватися



авторитарним шляхом. Для успішного впровадження художньо-проектувальних методів і технологій в освітній процес необхідно використовувати опосередковане стимулювання студентів через зацікавлення і стимуляцію потреби у творчій самореалізації. Проблема мотивації є дуже складною і багатоаспектною. Наукові дослідження Б. Басса (Bass, В. М. (1998)), А. Маслоу (Maslow, А. Н. (1987).), М. Рокича (Rokeach, М. (1973) та інших зумовлюють розуміння мотивації як внутрішнього чиннику спонукання особистості до дії або вчинку. Проблематика нашого дослідження стосується формування художньо-проектувального досвіду в контексті фахової діяльності та підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, тому ми приділимо увагу саме професійній мотивації, що відповідає меті роботи. У науковому полі існує велика чисельність класифікацій мотивів, які мають певні, іноді значні розбіжності, але в кожній виокремлюється група мотивів, які спрямовані саме на професійну діяльність.

У якості основного професійного мотиву О. Мирошниченко називає прагнення особистості стати високопрофесійним фахівцем, професійно реалізувати себе в діяльності. Також дослідник вказує, що мотиваційна сфера у професійній діяльності впливає на формування професійної спрямованості індивіда, що, в свою чергу, стає чинником формування необхідних для цього здібностей, умінь, знань і досвіду (Мирошниченко, 2016, с 88). Спираючись на дослідження М. Дьяченко, автор підкреслює, що мотивація здатна впливати на психічні процеси, які відповідають за накопичення людиною необхідного професійного досвіду. Також професійні мотиви загострюють відповідальність, самоорганізованість, і, навіть, зрілість особистості, що є необхідною умовою для виконання професійної діяльності на високому рівні (там само, с. 89).

Спираючись на аналіз американських наукових досліджень, В. Балахтар дефініцією мотивацію до професійної діяльності як феномен, заради якого людина реалізує власні професійні потенціали, знання і мислення, а також особистісну енергію. Професійна мотивація, за визначенням авторки, виконує спрямовальну, спонукальну функцію, є передумовою формування

професійного покликання, інтересів, потреб і намірів людини. Також, цитуючи Ф. Зеєр, авторка визначає, що мотивацію слід розглядати як «процес формування мотиву» з метою його реалізації, а до мотивів професійної сфери вона відносить соціальні, прагматичні, мотиви престижності, а також мотиви професійного самовдосконалення і творчої самореалізації (Балахтар, 2018, с. 148-149).

Психологи підкреслюють, що діяльність, підкріплена мотивацією, при чому саме професійною або інтринсивною (яка є внутрішньою мотивацією до діяльності) приносить людині задоволення, радість і, навіть, насолоду. І проживання цього відчуття є стимулом до виконання діяльності, що стає чинником спонукання до подальшої професійної самореалізації та саморозвитку (Захарко, 2008, с. 148). На тлі такого внутрішнього стимулювання формуються інтенції та інтереси особистості.

Аналізуючи дослідження С. Рубінштейна та С. Максименка, О. Ткачук визначає, що інтенція є складним динамічним утворенням у структурі особистості, що набуває значення рушійної сили і джерела розвитку. Інтенції, при цьому, виникають саме на основі потреб як певне переживання, усвідомлене особистістю, як енергетично заряджена сила, «що забезпечує рух, буття живої істоти взагалі й робить його впорядкованим, передбачуваним і нескінченно існуючим» (Ткачук, 2011, с. 258). З огляду на таке визначення інтенції, можна наголошувати, що усвідомлена мотивація до професійної діяльності, до творчої та фахової самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва перетворюється в особистісно-професійні інтенції на основі розуміння методично-інноваційного потенціалу художньо-проектної діяльності. А ці інтенції, в свою чергу, орієнтують особистість, як професійно спрямований регулятор, на різні форми художньо-проектної творчості з метою набуття відповідного досвіду. На фоні реалізації художньо-проектних інтенцій особистості відбувається кероване спрямування науково-дослідницької, творчої, музично-виконавської, методичної, організаційної уваги та інтересів майбутніх учителів музичного мистецтва на пошук шляхів, засобів, технологій

фахового самовдосконалення і набуття художньо-проектувального досвіду в процесі фортепіанної підготовки.

Визнання важливості набуття художньо-проектувального досвіду не через нав'язану освітньою програмою і, навіть, існуючими освітніми тенденціями вимогу, а саме внаслідок сформованої вмотивованої потреби, яка породжує відповідні особистісні інтенції та професійні інтереси особистості і, через це, приносить задоволення і натхнення, зумовило визначення першого етапу методики як мотиваційно-спонукального, а педагогічну умову, що реалізується на першому етапі як *«стимулювання зацікавленого ставлення до набуття художньо-проектувального досвіду на основі осмислення його інноваційного потенціалу»*. Перша педагогічна умова також була висвітлена у наших публікаціях (He Jingyi, 2022, с. 431).

Протягом мотиваційно-спонукального етапу перша педагогічна умова стимулюється через декілька методів теоретичної та практичної спрямованості.

1. *Інформаційний марафон-інтенсив*. Метою цього методу є уведення майбутніх учителів музичного мистецтва в світ проектування як форми реалізації художньо-освітньої думки. У якості задач, які вирішуються за допомогою інформаційного марафону-інтенсиву виокремлено такі:

- доведення переваги художнього проектування як виду організації художньо-педагогічної діяльності через контраверсійні форми подачі тієї ж самої художньої інформації – лекційну та проектну;
- швидке, стисле, систематизоване і наочно оформлене надання всієї необхідної інформації про метод проекту, художньо-педагогічне проектування – визначення проекту, алгоритми проектування, види діяльності в проектному полі, критерії оцінювання ефективності проекту, етапи проектної діяльності тощо.
- демонстрація, контент-аналіз і обговорення декількох різних, неоднозначних за формою і змістом художніх проектів, їх оцінка за

допомогою наданих критеріїв, а також використання технології «брейн штормінг» для пошуку шляхів покращення продемонстрованих проєктів.

2. *Метод фіксації наміру.* Метою цього методу є закладення і декларація наміру формування художньо-проєктного досвіду учасників методики. На основі сформованого попереднім методом інтересу, метод фіксації наміру допомагає узагальнити і рефлексивно оцінити інноваційний педагогічний потенціал художньо-педагогічного проєктування як ресурсу набуття важливих для майбутніх учителів музичного мистецтва компетентностей, м'яких навичок, досвіду. Метод реалізовується у форматі підготовки та демонстрації невеличкого відео-проєкту, «візитівки» або самопрезентації, в якій учасник розповідає про себе, ділиться власними враженнями про художнє проєктування і визначає власні мотиваційні орієнтири, що зумовлюють його участь у методиці формування художньо-проєктувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва. Метод вимагає попереднього рефлексивного самоаналізу щодо власних мотивів, інтересів та бачення фахової самореалізації в художньо-проєктувальній діяльності.

3. *Метод фрірайтингу.* Метод використовується з метою набуття досвіду закладання художньо-проєктної ідеї як концептуальної основи виконання і презентації будь-якого проєкту. Фрірайтинг – метод вільного, інтуїтивного письма, запропонований М. Леві та спрямований на вивільнення творчого потенціалу особистості і активізацію її творчого мислення. Завдання передбачає описання студентом (до 30 хвилин) уявного проєкту, його ідеї, змісту в умовах повної творчої свободи, необмеженості ресурсу досягнення і безоцінного ставлення. Проєкт має реалізувати інтереси, творчі інтенції і, навіть, фантазії здобувача, а також допомогти йому концептуалізувати власні уявлення та думки, усвідомити, які види художньо-проєктного висловлювання його цікавлять. Важливим аспектом реалізації методу є загострення уваги на тому, що ідея – це найголовніша складова проєкту, успішність якого залежить від форми і глибини її розкриття.

Другий етап проєктування зазвичай пов'язується із накопиченням інформації, що відповідає «теорії трьохакту» П. Енгельмейера (Карпенко, 2016, с. 29). Набуття необхідних знань, розроблення на основі цих знань плану реалізації проєктної ідеї і, в тому числі, плану власного самовдосконалення є ключовими складовими другого етапу методики формування художньо-проєктувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки. Отже, другий етап визначаємо як *інформаційно-накопичувальний*. Метою цього етапу є набуття досвіду пошуково-пізнавальної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах роботи над реалізацією художньо-проєктної ідеї. При цьому, набуття досвіду пошуково-пізнавальної діяльності має відбуватися в двох напрямках:

- щодо реалізації конкретної проєктної ідеї, тобто накопичення художньої інформації в професійному контексті;
- щодо теоретичного і технологічного забезпечення ефективної проєктної діяльності, тобто інформація, необхідна для успішної підготовки різних проєктів.

Уміння працювати з інформацією є важливою складовою професійної майстерності та значущим чинником формування художньо-проєктувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва, які живуть і працюють в інформаційну еру, в умовах доступності всієї можливої інформації. А. Клеба та Л. Чатаєва визначають різні аспекти інформаційної компетентності педагога, до яких відносять:

- інформаційну грамотність,
- розуміння того, яка саме інформація потрібна для вирішення задачі та де її шукати,
- здатність до засвоєння і осмислення інформації,
- здатність до трансформації накопиченої інформації в знання та освіченість,
- уміння відрізнити якісну інформацію на основі критичної оцінки,

- здатність порівнювати нову інформацію з тією, що вже є і складання «банку» загальних даних щодо певного питання,
- здатність до практичного застосування інформації,
- володіння сучасними інформаційно-комунікативними технологіями для пошуку, накопичення і передачі інформації (Клеба, Чатаєва, 2013, с. 119).

У контексті нашого дослідження важливо говорити, перш за все, про роботу саме з художньою інформацією – про її пошук, оцінку, засвоєння, практично-творче використання, накопичення і кластеризацію, тобто певне упорядкування за різними ознаками і тематичними тегами. Накопичення художньої інформації в процесі фортепіанної та загальної фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва ґрунтується на розумінні феноменології художнього, як «орієнтиру розгортання драматургії образу через різні засобами музичної/художньої виразності», що стає предметом педагогічного та методичного аналізу, а також особистісно-чуттєвого осягнення (Пань Шен, 2021, с. 434).

Набуття досвіду роботи з художньою інформацією – її сприймання, осмислення, аналізу, систематизації – супроводжується накопиченням художньо-образних уявлень, зазначає Ю. Янь. Важливим чинником формування таких уявлень є досвід усвідомленого сприймання і аналізу як можна більшої кількості художніх творів. Авторка підкреслює, що «чим ширшим є досвід сприйняття різних видів мистецтва, розуміння символізму їх художньо-виразових засобів, тим яскравішими стають художньо-образні уявлення». (Ю Янь, 2021, с. 326). Ці уявлення є підґрунтям здатності майбутніх учителів музичного мистецтва розуміти та інтерпретувати нові музичні твори, розуміти символічну семантику музичного тексту, знаходити художні аналогії з іншими творами мистецтва і будувати на цьому образно-змістові кластери, здатні стати художньо-інформаційними орієнтирами, необхідними для роботи над проектами.

Досвід ефективної роботи з різними видами інформації, в тому числі з художньою, є необхідним для здійснення художньо-проектувальної діяльності.

Накопичення інформації та її трансформація з розрізнених знань і суджень на систематизовані й цілісні уявлення та орієнтири, пов'язані з художньо-проектувальною творчістю, відбувається поступово і вимагає використання цілеспрямованих заходів і процедур. З огляду на це, на другому, інформаційно-накопичувальному етапі буде впроваджена педагогічна умова *«розширення бази знань та образно-змістовних орієнтирів проектних текстів»* (He Jinyi, 2022, с. 432). Друга педагогічна умова реалізується за допомогою трьох методів.

1. *Метод створення монотематичних презентацій.* Мета методу – набуття досвіду художнього аналізу і співставлення художньо-образних смислів, виражених в різних видах художнього висловлювання, а також систематизація та накопичення художньо-образних уявлень. Метод передбачає створення індивідуального «портфолію», бази презентацій, кожна з яких розкриватиме одну тему, один образ, одну художню емоцію, один стиль або жанр. До презентації добираються твори різних видів мистецтва, які тим чи тим чином розкривають цю тему, доповнюють один одного. У презентації обов'язково використовується візуальний, аудіальний та текстуальний контент, при чому текст також використовується художній – поезія або фрагмент прози. Необхідною умовою є надання короткої образної рецензії автора презентації, яка узагальнює продемонстрований образ або тему та розкриває його особистісно-емоційне бачення та розуміння образу або теми, що розкриваються.

2. *Метод художнього парадоксу.* Мета методу – набуття досвіду пошуку і подачі інформації у формі, яка стимулює мислення, художнє сприйняття і інтерес. Парадокс використовується як художній прийом, спрямований на пошук, обробку і трансляцію в проектах такої інформації, яка буде відрізнитися від традиційної форми. Використання методу відбувається в процесі написання текстів-сценаріїв художніх проектів за обраною темою. Поняття «парадокс» (від грецької) тлумачиться як вислів, який суперечить очікуванням або загальноприйнятій формі. Робота над текстовою основою проектів з використанням такого методу активізує творче мислення, сприяє накопиченню

досвіду роботи з художньою інформацією та ґрунтується на когнітивно-рефлексивному підході до освітнього процесу майбутніх учителів музичного мистецтва.

3. *Метод синектики художніх образів.* Метод синектики є визнаним ефективним методом розвитку креативності, уяви і творчого потенціалу, закладений американським психологом У. Гордоном ще в середині ХХ століття. Метою методу є накопичення художньо-образних уявлень засобами їх командного напрацювання через пошук різнорідних аналогій. Це метод колективної пошукової роботи, протягом якої майбутні учителі музичного мистецтва стимулюють своє творче мислення на знаходження художніх асоціацій, аналогій для створення власних художньо-образних уявлень, а також напрацьовують досвід роботи в командах, що необхідно для пректної діяльності. Протягом впровадження методу студенти мають створювати інфографіку та використовувати тематичні теги для полегшення подальшого використання інформації в проєктно-творчій діяльності.

Третій етап формування художньо-проєктувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки визначається як *організаційно-комунікативний*. Це основний практико-орієнтований етап, який має на меті набуття студентами досвіду проєктувальної комунікації в різних рольових диспозиціях. Комунікація майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки відбувається не тільки на відповідних заняттях. Вона існує в цілісному художньо-комунікативному полі, що формується на тлі художньо-творчої взаємодії здобувачів освіти, викладачів, творів мистецтва. Таке художньо-комунікативне поле функціонує як реальний та/або віртуальний простір, який спрямовує учасників (одномумців) на сумісний пошук художніх смислів і форм їх трансляції.

Комунікація в художньо-проєктувальній діяльності відіграє одну з ключових ролей. Можна умовно відокремити художню комунікацію, яка відбувається між учасниками проєкту на основі сумісного сприймання, осягнення, інтерпретації творів музичного мистецтва, та комунікацію



колабораційну, яка відбувається між учасниками проєктувальної діяльності з урахуванням їх рольових моделей з метою сумісного досягнення мети – найефективнішої реалізації художньо-проєктувальної ідеї. Набуття комунікативного художньо-проєктувального досвіду здійснюється через активну участь у проєктувальній діяльності, яка передбачає наявність і художнього і міжособистісного спілкування. Така спільна творчість, вказує О. Макртічян, надає можливість переборювати психологічні бар'єри в спілкуванні, налагоджувати співтворчі зв'язки, формує здатність до професійної взаємодії на основі врахування власних сильних і слабких професійно-комунікативних якостей і відповідних якостей інших учасників, розвиває самостійність та суб'єктність майбутніх фахівців (Макртічян, 2022).

У художньо-проєктувальній діяльності доцільно розрізняти різні ролі, кожна з яких вимагає набуття проєктувально-комунікативного досвіду:

1. Керівник проєкту – особа, яка несе відповідальність з проєкту, призначає ролі інших учасників, розробляє план роботи над проєктом, організує сумісну творчу діяльність, вирішує комунікативні проблеми, що виникають в процесі співпраці, оцінює ступінь реалізації художньо-проєктувальної ідеї та час, який витрачається на роботу.

2. Генератор ідей – особа, яка відповідає за креатив, за створення проєктувальних концепцій та текстів, які стають орієнтирами для виконавців, за знаходження цікавих і неочікуваних форм реалізації проєктної ідеї.

3. Виконавець – особа, відповідальна за свою частину роботи, необхідної для втілення проєктного тексту. У відповідності з кількістю осіб, які зайняті в роботі над проєктом, можна відокремити такі види роботи:

- пошук та аналіз теоретичного матеріалу;
- добір художнього матеріалу;
- технічна робота із програмним забезпеченням, необхідним для підготовки проєкту;
- музикант-ілюстратор, лектор, тощо.

Набуття комунікативного досвіду найбільш ефективно відбувається в комунікативному середовищі. Середовище для людини – це «світ, який існує в її спілкуванні, взаємодії, взаємозв'язках, комунікаціях та інших процесах» (Кошіль, 2021). Ідеї середовища в контексті освіти закладались у роботах Я. Коменського, І. Песталоцці, К. Ушинського, Дж. Дьюї та інших. У розумінні останнього, як зазначає В. Коваленко, поняття «середовище» розглядалось як чинник розвитку особистості через спеціальне створення сприятливих для цього умов з урахуванням індивідуальних особливостей суб'єкта, який існує в цьому середовищі, а також можливостей цього середовища (Коваленко, 2011).

У середовищі, як зазначають науковці, забезпечується продуктивний зв'язок матеріальних, соціальних і комунікативних передумов, які забезпечують взаємовплив усіх учасників цього середовища. Середовище в освітньому процесі є результатом цілеспрямованого, системного створення з певною метою, змістом і формами реалізації. Змістовні компоненти «виступають як атрибути середовища, визначаючи його смислову і матеріальну наповненість, тобто є ресурсом, що включається у діяльність учасників в міру необхідності» (Соколюк, 2016). За визначенням Гао Юань, освітнє середовище, в якому здійснюється фахова підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва має в своїй основі художньо-педагогічну комунікацію. Дослідниця стверджує, що таке середовище можна розглядати як «певну художньо-педагогічну реальність, яка поєднує художній та педагогічний аспекти в процесі творчої взаємодії її суб'єктів (Гао Юань, 2020).

Відтак, можна дійти висновку, що оскільки художньо-проектувальна діяльність є комунікативною за своєю природою, адже відбувається в процесі взаємодії всіх учасників між собою і з творами мистецтва, процес формування художньо-проектувального досвіду буде відбуватися ефективно у створеному спеціально середовищі, в якому кожний учасник буде відчувати підтримку, отримувати необхідний методично-фасилітативний супровід, а його діяльність буде спрямовуватись на проектування як найбільш доцільну форму організації освітньої діяльності. Таким чином, третя педагогічна умова, яка реалізується на

організаційно-комунікативному етапі формування художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва визначається як *створення проектувально-комунікативного середовища навчання*. Третя педагогічна умова реалізується за допомогою впровадження низки художньо-комунікативних тренінгів.

1. Тренінг художньої комунікації, який передбачає активну, цілеспрямовану і керовану взаємодію між учасниками проектувально-комунікативного середовища на основі сприймання, виконання і обговорення фрагментів музичних творів. Важливим аспектом тренінгу є набуття умінь створювати вербально-конотаційний опис фортепіанних творів з точки зору об'єктивної інформації (стилістика, жанр тощо) та суб'єктивно-інтерпретаційного розуміння. Тренінг передбачав усну діалогічну роботу в групах, спрямовану на набуття досвіду не тільки аналізувати музичний твір, але й доводити власне його розуміння, вербально презентувати власні виконавсько-інтерпретаційні концепції.

2. Тренінг командно-рольової гри. Цей тренінг реалізується у роботі в невеличких командах, в процесі експрес-роботи над міні-проектами на обрані з переліку теми. У командах відбувається взаємодія, в процесі якої учасники «приміряють» на себе різні комунікативні ролі в проектах. Основним завданням методу є не досягнення проектної цілі – підготовка завершеного проекту, а саме набуття навичок роботи в команді, аналіз найбільш доцільних для себе ролей і видів діяльності. Кожен учасник має спробувати себе в ролі керівника, в ролі генератора ідей, в ролі виконавця, а потім обговорити це в колі власної команди, використовуючи форму «Я-повідомлення».

3. Тренінг невербального спілкування. Імпровізаційно-виконавський тренінг, спрямований на набуття студентами навичок «зчитувати» художню інформацію, сприймати повідомлення партнерів по команді без слів, виражати себе вільно і художньо. У процесі тренінгу відбувається робота в парах або малих групах, де кожен учасник презентує своє музично-виконавське повідомлення, виконуючи імпровізаційний фрагмент, який відображує його

емоції, відчуття, думки. Задача інших учасників «зчитати» і розкодувати це повідомлення, висловити своє бачення.

Останній етап формування художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки визначається як *компетентнісно-презентативний*. Проектування – це вид творчої діяльності, обов'язково спрямований на результат – отримання певного продукту, яким є проєкт. Необхідним етапом роботи над проєктом є його презентація.

Процес фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва насичений різними формами художньо-педагогічної взаємодії. Основа фортепіанної підготовки – індивідуальні заняття в класі основного музичного інструменту, спрямовані на роботу над музичними творами. Така форма роботи не передбачає постійної участі здобувачів в проєктувальній діяльності, однак компетентності, уміння, м'які та жорсткі навички, набуті в процесі проектування, є важливими для всіх форм фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, і для його подальшої педагогічної практики. Набутий інформаційно-пошуковий, проєктувально-комунікативний досвід, сформована мотивація на фахове самовдосконалення за допомогою використання інноваційних методів і технологій дозволить найбільш ефективно використовувати і наявний виконавський та педагогічний досвід майбутніх учителів музичного мистецтва, а також зробить процес навчання в закладі вищої освіти більш продуктивним, самостійним і творчо спрямованим.

Останній етап спрямований на творчу самореалізацію здобувачів в процесі художньо-проектувальної діяльності, на формування умінь інтеграції і творчого застосування набутих знань і умінь. Самостійна робота над художньо-педагогічними проєктами на останньому етапі дає змогу студентам перевірити на практиці набуті знання і уміння. Відтак, у якості педагогічної умови на цьому етапі ми визначаємо *«цілеспрямоване застосування різних фахових компетентностей у віртуальних і реальних проєктних заходах»* (He Jingyi, 2022, с. 433, 434). Означена педагогічна умова реалізується за допомогою участі

майбутніх учителів музичного мистецтва в різних проєктах, індивідуальних і групових, впроваджених в різні форми фортепіанної підготовки: виконавсько-педагогічну і теоретико-методичну.

1. Художньо-виконавський індивідуальний проєкт «Стильове розмаїття фортепіанної музики» передбачає підготовку і презентацію кожним студентом індивідуального проєкту на основі одного з творів виконавської програми. У такому проєкті студент має підготувати художньо-педагогічну презентацію музичного твору, який він виконує в проєктній формі – з елементами надання художньої інформації, художніх ілюстрацій, з використанням інформаційно-комунікативних технологій, з елементами перфомансу і художнього діалогу.

2. Художньо-педагогічний груповий проєкт «Вічні теми музичного мистецтва» передбачає підготовку художнього проєкту в команді та його презентацію в межах педагогічної практики в закладах загальної середньої освіти. У такій формі проєктів, спрямованих на дітей без спеціальної музичної освіти, доцільно використовувати евристичний метод «згадую і застосовую», та «вгадую і застосовую». У таких проєктах замість глибокого інформаційно-пошукового процесу студенти мають максимально швидко актуалізувати весь свій попередній фаховий і виконавський досвід, та зробити проєкт зрозумілим для учнів, цікавим, доступним за формою і змістом, і з високим виховним і розвивальним потенціалом.

Важливим етапом роботи над будь-яким проєктом є етап аналізу і обговорення, спрямований на систематизацію і узагальнення отриманого проєктувального досвіду. Це етап дозволяє максимально ефективно використати набуті компетентності, проаналізувати помилки, віднайти засоби їх подолання в подальшій роботі. Для цього на останньому етапі ми пропонуємо практику «експертного рецензування», в межах якої студенти, беруть участь в оцінці та обговоренні проєктів, презентованих іншими учасниками експерименту. Критична оцінка на основі розроблених критеріїв, здатність доброзичливо висловити своє бачення, конструктивна критика, розуміння і прийняття оцінки інших щодо власного проєкту, продуктивна самооцінка – все

це важливий досвід для майбутніх учителів музичного мистецтва, діяльність яких безпосередньо пов'язана з оцінкою інших і себе. Крім того, ця практика дозволяє доповнити власний художньо-проектувальний досвід практичними кейсами інших, що, на основі усвідомленої рефлексії, також вбудовується у власний досвід і розширює художньо-проектувальні паттерни.

Доцільно зазначити, що викладені вище педагогічні умови формування художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки в практичному сенсі не має такої чіткої диференціації за етапами і спрямованістю. Художньо-педагогічне проектування – це синтетична творча діяльність, а відповідні компетентності та досвід не формуються чітко ізольовано. На кожному етапі певним чином відбувається розвиток усіх компонентів художньо-проектувального досвіду, а методи тим чи іншим чином реалізують різні педагогічні умови, підходи і принципи. Модель методики формування художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва наочно представлено на рисунку 2.1.

## **Висновки до розділу 2**

У розділі представлено методологічні і методичні засади дослідження. Обґрунтовано доцільність запровадження конкретно-наукових підходів та педагогічних принципів, які відповідають поліпарадигмальній методології, мають бінарний функціонал та розроблені з урахуванням компонентної структури художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва. Представлено педагогічні умови та методи формування такого досвіду за етапами.

Проаналізовано наукову літературу щодо методологічних та методичних засад наукових досліджень, зокрема в галузі музичної педагогіки та сформульовано узагальнену думку стосовно доцільності дослідження і формування художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва з урахуванням визначених факторів та відповідності компонентній структурі досліджуваного феномену. У якості факторів обґрунтовано:

розкриття здобувачам сутності методики навчання як педагогічного ресурсу їхнього професійного становлення на різних етапах; наявність розвиненого художньо-образного мислення; створене позитивне середовище задля комунікації здобувачів; спонування на самостійність та самоорганізацію.

Логіка добору наукових підходів та педагогічних принципів також передбачала відповідність кожного підходу певному компоненту художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва. Відповідно до елементів кожного компоненту обиралися й методичні принципи.

У розділі представлено зазначену відповідність. Разом з тим враховано й наскрізний характер пропонованих підходів, але під час дослідження або формування конкретного компоненту відповідний підхід має відігравати домінуючу роль. Так до методико-умотивованого компоненту та його структурним елементам визначено методологічний потенціал компетентнісно-інтенціонального підходу. Виходячи з цього підходу, були сформульовані відповідні методичні принципи, а саме: орієнтація на компетентнісний контекст методико-технологічної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва; засвоєння педагогічного потенціалу виконавської (фортепіанної) підготовки як ресурсу фахової конкурентоспроможності.

Задля впливу на конструкти художньо-мисленнєвого компоненту доцільно застосовувати когнітивно-рефлексійний підхід, якому відповідають принципи: активізації художньо-пізнавальної сфери в парадигмі поліхудожності; поетапного накопичення досвіду рефлексії емоційного ставлення та осмислення художніх образів як змістово-проективних домінант.

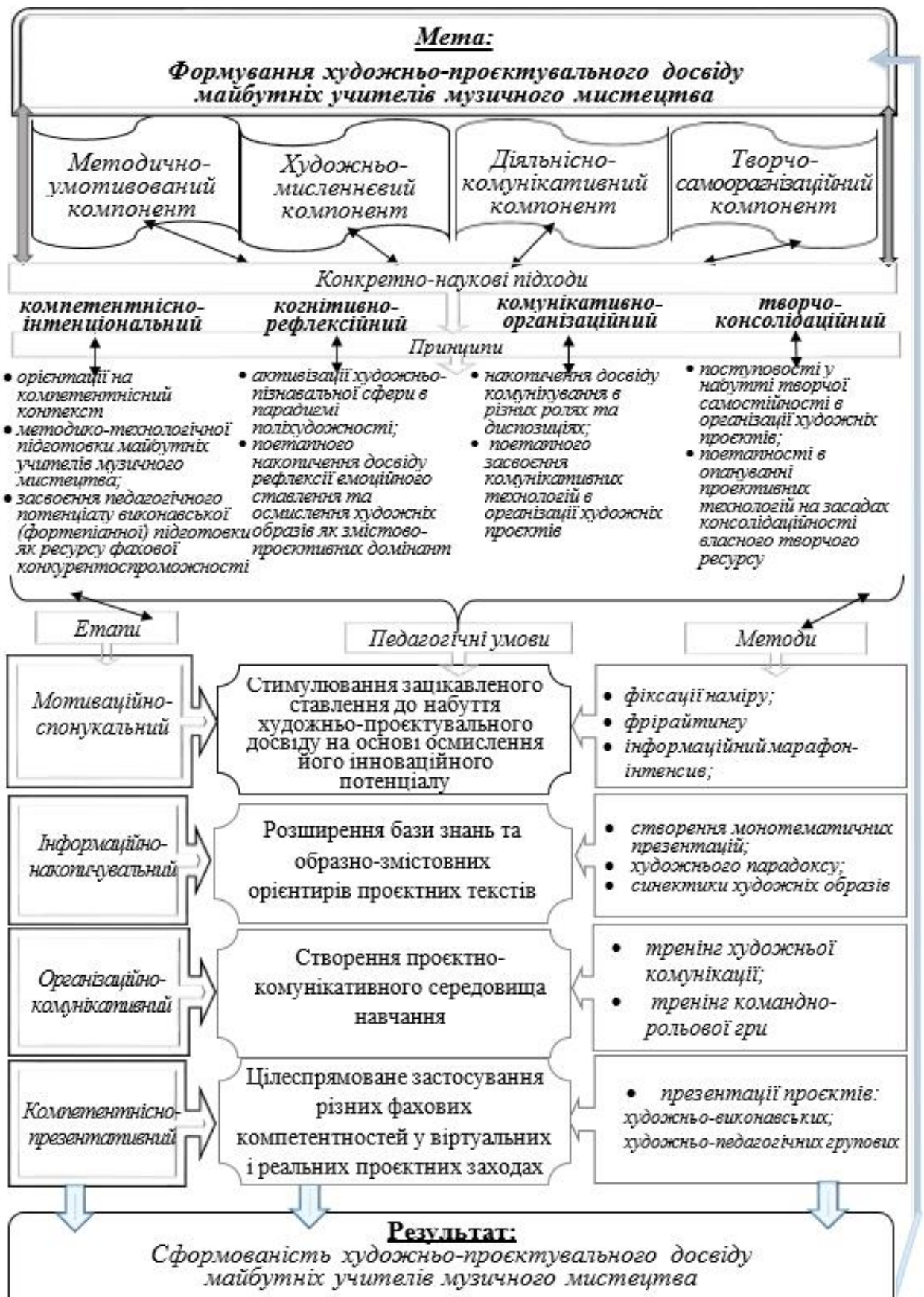


Рис. 2.1. Модель методики формування художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва



Задля добору та розробки принципів щодо впливу на конструкти діяльнісно-комунікативного компоненту доцільно застосовувати комунікативно-організаційний підхід. На його основі обиралися такі принципи: накопичення досвіду комунікування в різних ролях та диспозиціях; поетапного засвоєння комунікативних технологій в організації художніх проєктів.

Задля впливу на конструкти творчо-самоорганізаційного компоненту було обрано творчо-консолідаційний підхід. Він дав змогу застосувати наступні педагогічні принципи методичного характеру: принцип поступовості у набутті творчої самостійності в організації художніх проєктів; принцип поетапності в опануванні проєктивних технологій на засадах консолідаційності власного творчого ресурсу.

На основі усвідомлених факторів, конкретно-наукових підходів, методичних принципів було розроблено поетапну методику формування художньо-проєктного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки.

Основою методики стали педагогічні умови, які запроваджуються поетапно: перша умова – *стимулювання зацікавленого ставлення до набуття художньо-проєктувального досвіду на основі осмислення його інноваційного потенціалу* (мотиваційно-спонукальний етап); друга умова – *розширення бази знань та образно-змістовних орієнтирів проєктних текстів* (інформаційно-накопичувальний етап); третя умова – *створення проєктно-комунікативного середовища навчання* (організаційно-комунікативний етап); четверта умова – *цілеспрямоване застосування різних фахових компетентностей у віртуальних і реальних проєктних заходах* (компетентнісно-презентативний етап).

Зазначені педагогічні умови реалізувалися з урахуванням методичних принципів, а також методів. У методиці пропоновані методи, що також відповідали поетапно запроваджуваним педагогічним умовам. Так до першої умови мають бути застосовані такі методи: інформаційний марафон-інтенсив; фіксації наміру; фрйрайтінгу. На другому етапі, відповідно другій умови: метод створення монотематичних презентацій; метод художнього парадоксу; метод

синектики художніх образів. На третьому етапі застосовано тренінги: художньої комунікації; командно-рольової гри; невербального спілкування – імпровізаційно-виконавський тренінг. На четвертому етапі здійснювалася презентація проєктів: Художньо-виконавський індивідуальний проєкт «Стильове розмаїття фортепіанної музики»; Художньо-педагогічний груповий проєкт «Вічні теми музичного мистецтва».

### РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ДОСЛІДЖЕННЯ І ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ПРОЄКТУВАЛЬНОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОЇ ПІДГОТОВКИ

#### 3.1. Визначення рівня сформованості художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки

Фундаментально важливою умовою забезпечення процесу формування будь-якого досвіду є відтворення індивідом відповідної діяльності, адже, на відміну від теоретичної обізнаності про певні явища, досвід взаємодії з ними формується виключно в практиці (Dewey, 1986; Dubet, 2014). Таким чином, художньо-проектувальний досвід майбутніх учителів музичного мистецтва не може вважатися сформованим за умов відсутності практики успішного відтворення діяльності, яка уможлиблює формування такого досвіду та, одночасно потребує його актуалізації. Показником наявності такої практики є, як це слушно доводять Ф. Йоннаерт та співавтори (Jonnaert, Masciotra, Barrette, Morel, & Mane, 2007), сформованість відповідної дійової компетентності, яка дозволяє майбутнім учителям музичного мистецтва ефективно діяти у різноманітних ситуаціях фахової діяльності. Дійова компетентність, як пишуть учені, є тим конструктом, який формується в результаті усіх дій, які людина здійснює, мобілізуючи і використовуючи групу ресурсів, щоб упоратися із ситуацією (Jonnaert, Masciotra, Barrette, Morel, & Mane, 2007, p. 192). На основі аналізу музично-педагогічної діяльності, Ф. Йоннаерт та співавтори виводять формулу, яка репрезентує взаємозв'язок між процесами набуття досвіду фахової діяльності та формуванням відповідної дійової компетентності (АС (actual competence)). Серед змінних цієї формули:

Si – певна ситуація фахової діяльності;

Ro – розуміння ситуації (Si);

Зл – залученість в Си задля досягнення певних цілей;

ВР - внутрішні ресурси (когнітивні, диспозиційні та фізичні), корисні в діяльності у певній Си;

ЗР- зовнішні ресурси (матеріальні, соціальні та просторово-часові), притаманні ситуації та контексту, які є корисними при роботі з Си;

МД - можливості дії, обмежені Си та контекстом

КО - критичне осмислення людиною власних дій та їхніх результатів (Jonnaert, Masciotra, Barrette, Morel, & Mane, 2007, p. 192).

Взаємодія цих чинників, за Ф. Йоннаертом та співавторами, зумовлює формування дійової компетентності, заснованої на досвіді, яку можна виразити через наступну формулу функції:

$$(AK) * Si = \{Po \times Zl \times VR \times ZR \times MD \times KO \times \dots\}$$

Як можна побачити, формула дійової компетентності відображує взаємодію чинників, які розвиваються в ситуації практичної діяльності на тлі формування досвіду. Таким чином, дійова компетентність, сформована в результаті успішного вирішення певних завдань ситуації є метапоказником наявності відповідного досвіду. Отже, комплекс чинників, взаємодію яких відображає формула дійової компетентності, може скласти основу системи критеріїв та показників сформованості досвіду певного різновиду фахової діяльності. Проаналізуємо докладно ці чинники в контексті дослідження, зокрема, визначимо, що задля оцінювання сформованості художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва доцільно оцінювати:

- конкретні компетентності, які формуються в умовах певної ситуації фахової діяльності, що сприяє формуванню художньо-проектувального досвіду (конкретизація компетентностей здійснюється шляхом ретельного вивчення особливостей такої ситуації);
- ставлення майбутніх учителів музичного мистецтва до відповідної ситуації фахової діяльності, зокрема, міра залученості та

вмотивованості до виконання дій, спрямованих на вирішення завдань, які забезпечують формування художньо-проектувального досвіду;

- якість ресурсів, які майбутні вчителі музичного мистецтва використовують задля вирішення завдань ситуації фахової діяльності, що уможлиблює формування художньо-проектувального досвіду;
- результативність процесу застосування художньо-проектувального досвіду задля вирішення актуальних завдань відповідної ситуації фахової діяльності (Jonnaert, Masciotra, Barrette, Morel, & Mane, 2007, p. 192).

Спираючись на означені висновки, насамперед, проаналізуємо основні властивості ситуації, яка уможлиблює формування художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва. Насамперед, звернемо увагу на те, що даний різновид досвіду є таким, що формується у процесі проектування певних елементів музично-освітнього процесу (відповідних педагогічних стратегій та методів, а також форм діяльності), спрямованих на художньо-творчий розвиток учнів. У центрі предметного поля такої діяльності – художні витвори музичного мистецтва, а саме, музичні твори, художнє спілкування з якими забезпечується засобами музичного виконавства. Отже, саме виконання музичного твору уможлиблює його включення до художньої комунікації у музично-освітньому процесі. Звідси основна роль музично-виконавської підготовки, на яку вказують науковці-педагоги (Карташова, 2015; Міщанчук, 2015).

При цьому слід ураховувати, що музичний твір виконується засобами конкретного музичного інструменту – рукотворного (фортепіано, скрипка, гітара, саксофон тощо), або природнього (людський голос). Означена закономірність зумовлює те, що неабияким чином на процес формування художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва впливає якість забезпечення ними процесу виконавського опрацювання твору. Застосування під час опрацювання музичного твору методів, ефективних у контексті забезпечення художньої виразності та естетичної автентичності

виконання дозволяє привернути належну увагу основним аспектам форми, стилю та інших особливостей.

У даному процесі формується належне уявлення про музичний твір як складно конструйований процес, системна взаємодія елементів якого може бути обрана в якості об'єкту художньо-проектувальної діяльності. При цьому, предметом художнього проектування виступає забезпечення виразності виконання, втілення у ньому художнього образу та суб'єктивного творчого бачення виконавця. Така можливість забезпечується сформованістю методичної компетентності у певній виконавській галузі (Ван Юе, 2017; Гуральник, 2007; Лю Сянь, 2018). У межах дослідження такою галуззю обрано фортепіанне виконавство, у зв'язку з чим важливим показником сформованості художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва є *міра сформованості методичної компетентності щодо фортепіанно-виконавської підготовки*.

У якості наступного показника сформованості художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва було визначено *наявність інтенції до реалізації педагогічного потенціалу фортепіанної підготовки*. Означений показник ґрунтується на тій змінній у формулі дійової компетентності, яка відповідає за ставлення майбутніх учителів музичного мистецтва до відповідної ситуації фахової діяльності та умотивованість її відтворювати. На думку науковців, мотивація є основою успішного відтворення будь якої діяльності (Карташова Ж. Ю., 2012; Mackworth-Young, 1990). При цьому, наявність інтенції, як потужної особистісної спрямованості на відтворення діяльності та досягнення в неї успіху, вважається найвищою формою вираження такої мотивації (Реброва, 2013; Хуа Вей, 2017).

Екстраполюючи означене в контексті формування художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки звернемо увагу на важливість наявності в згаданих здобувачів прагнення долучати учнів до скарбниці мистецтва фортепіанної

музики. Отже, художній проєкт, створений майбутнім учителем музичного мистецтва має містити контент, який дозволяє організувати музичну діяльність учнів у напрямі їх ознайомлення із фортепіанними творами. Звернемо увагу, що фортепіанна музика володіє потужним потенціалом різноманітних художніх образів, віддзеркалює еволюцію художніх стилів, утілює різноманіття музичних жанрів, розкриває філософські та світоглядні основи розвитку культури людства тощо. Отже, інтенція на реалізацію даного потенціалу та мотивація до застосування в цьому процесі набутої методичної компетентності у галузі фортепіанного виконавства задля якісної презентації художнього контенту формує зміст першого – *мотиваційно-інтенціонального* критерію в діагностичному апараті оцінювання рівню сформованості художньо-проєктувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва.

Наступний критерій – інформаційно-операційний об'єднує у собі показники, які відповідають змінним формули дійової компетентності «внутрішні ресурси (когнітивні, диспозиційні та фізичні), корисні в діяльності у певній ситуації» та «зовнішні ресурси (матеріальні, соціальні та просторово-часові), притаманні ситуації та контексту та є корисними при роботі із ситуацією». Ідеться про ресурси, які майбутні вчителі музичного мистецтва використовують задля вирішення завдань ситуацій фахової діяльності, яка уможливорює формування художньо-проєктувального досвіду. У якості таких ресурсів виступає увесь обсяг знань майбутніх учителів музичного мистецтва, який використовується задля побудови інтерпретаційної концепції музичного твору та її виконавського втілення.

Феномен інтерпретації незмінно перебуває у центрі уваги дослідників актуальних проблем музичної освіти та педагогіки, зокрема, у контексті музично-виконавської діяльності (Грінченко, 2021; Демидова, 2-15; Демір, 2016; Крицький, 1999; Ло Чао, 2016; Ляшенко, 2001; Мозгальова, Щолокова, & Барановська, 2019; Пан На, 2013; Реброва, 2012; Чень Бо, 2017). Окремим та вельми актуальним у контексті підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва напрямом досліджень є вивчення феномену вербальної інтерпретації

(Полатайко, 2009; 2010; Степанова, 2016). Визначенню методологічних основ процесу інтерпретації (виконавської та вербальної) музичного твору присвячено ряд досліджень, які в означеному контексті розкривають потенціал герменевтичного підходу (Линенко, 2006; Олексюк, 2012; Полатайко, 2016; Степанова Л. В., 2018; Шип, 2004).

Учені наголошують на важливому значенні оволодіння майбутніми вчителями музичного мистецтва певним обсягом знання про особливості музичної мови, що, відповідно, уможливорює розуміння музичного висловлення та усвідомлення смислу культурного повідомлення, яке несе в собі музичний твір. У такому повідомленні закодовано інформацію декількох видів – насамперед, певний обсяг ідей, якими автор прагнув поділитися з іншими, низка естетичних (зокрема, стильових) ознак, які є інформативними щодо епохи творення. Також, музичний твір, як текст культури несе в собі певний обсяг контекстної інформації, яка пов'язує даний художній текст із іншими текстами епохи, певними подіями, пов'язаними із життям композитора, архітиповими персонажами епохи тощо.

Як слушно зазначає О. Полатайко, «...художньо-педагогічна інтерпретація мистецького твору має як виконавське, так і словесне вираження», утім в основі обох видів інтерпретації процес «...емоційно-інтелектуального пізнання твору мистецтва та вербалізація смислу художнього образу з морально-етичним спрямуванням та емоційним впливом в умовах педагогічної діяльності» (Полатайко, 2018). Означений процес є основною художньо-проектувальною діяльністю майбутніх учителів музичного мистецтва, у той час як утілення в інтерпретації – виконавській та вербально-педагогічній – означеного обсягу інформації є метою художньо-проективної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, яка зрештою уможливорює формування відповідного досвіду. У даному процесі важливого значення набуває обізнаність згаданих здобувачів відповідним знанням, яке забезпечує можливості наповнення інтерпретаційного проекту відповідним художньо-образним контентом, який висвітлює і транслює культурну інформацію,



перетворюючи її на таку, що культурно виховує школярів, сприяє формуванню їх ерудованості та творчому розвитку. Такі знання складаються як безпосередньо із відомостей з галузей історії музичного мистецтва, так і з обсягу специфічного музично-теоретичного знання, яке уможлиблює прочитання музичного повідомлення. Підкреслимо, також, детермінованість характеристик художньо-інформаційного ресурсу специфікою конкретної музично-виконавської галузі, про що вже згадувалося вище. Отже, коли йдеться про створення художнього проєкту інтерпретації певного музичного твору, важливого значення набуває урахування інтерпретаційних традицій виконання твору на певному музичному інструменті. Отже, приймаючи до уваги контекст дослідження *наявність фонду знань щодо проєктування художньо-образного контенту педагогічної інтерпретації фортепіанного твору* є важливим показником сформованості художньо-проєктувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва.

Окремо слід звернути увагу на специфіку художньо-образної сфери фортепіанного мистецтва. Очевидно, що задля створення вражаюче насиченої палітри художніх образів, утілених у фортепіанних творах, поступово композиторами та виконавцями було розроблено складну систему художньо-виконавських засобів. Звичайно, така система поповнюється новими художніми елементами із появою кожного нового твору та кожної нової інтерпретації. Утім існує певний обсяг еталонів – комплексів взаємопов'язаних між собою композиторських, інтерпретаційних та виконавських традицій утілення художніх образів. Це і духовно піднесенні, глибоко філософські образи клавірних творів Й.С. Баха, і витончені, досконалі та, одночасно, експресивні образи сонат та концертів віденських класиків, зворушливі, проникливі та яскраві образи творів Ф. Шопена, Ф. Ліста, Р. Шумана пленерні образи імпресіоністичних творів К. Дебюсі, М. Равеля тощо. Обізнаність майбутніми вчителями музичного мистецтва про такі художньо-образні еталони, особливості їх виконання та інтерпретації є важливим показником сформованості їх художньо-проєктувального досвіду, отже у якості другого

показника інформаційно-оперативного критерію було обрано «*ступінь накопичення та усвідомлення художньо-образних еталонів фортепіанного репертуару*».

Наступний критерій – технологічно-інноваційний – є специфічно пов'язаним саме з художньо-проектувальною діяльністю. Слід зазначити, що така діяльність на сьогодні здебільше пов'язується із галуззю івент-технологій та, зокрема, івент-менеджментом. Означена галузь сформувалася на тлі визначення спільнотами важливої ролі комунікації та, зокрема, правильної організації комунікативного процесу в контексті його спрямованості на особистісний та творчий розвиток учасників, покращення їх емоційного здоров'я та якості життя. Особливого значення у даному напрямі набувають саме мистецькі заходи, зокрема музичні. Як слушно зазначає С. Стеттлер (Stettler, 2011), музичні фестивалі володіють особливими можливостями надихати людей на усвідомлену діяльність та розвиток. Особливо взаємодія людей у межах музичних заходів стає важливою на тлі глобалізації, адже, разом із повсюдним проникненням та поширенням популярних комерційних трендів культури та мистецтва, місцеві культурні традиції втрачаються, а культура набуває фрагментованості через процеси гомогенізації. У зв'язку з цим великого значення набуває спільна культурна діяльність людей.

Означені обставини можна визначити, з одного боку, як глобальний контекст розвитку музично-освітньої галузі, з іншого - на тлі усвідомлення цих процесів сформувалася філософія сучасної івент-індустрії, заснована на концепції *сталого розвитку*. Її сутність у змінненні пріоритетів – від зосередженості на пошуку талантів до створення умов для розвитку таланту кожного; від індивідуалістичної та агресивної конкурентності до побудови «цивілізації емпатії», де панують відчуття «людського товариства, прив'язаності, прихильності та приналежності» (Rifkin, 2009). Отже саме музичні фестивалі стають осередком нового засобу буття, у якому люди можуть безпечно залишатися собою, зберігати свою культурну ідентичність та суб'єктність і творчу індивідуальність, одночасно комунікуючи із багатьма

іншими – іншими особистостями, іншими культурами. У такий спосіб музичні фестивалі стають простором, де сучасна людина долучається до позитивних цінностей, необхідних задля розвитку особистості та зміцнення культури та добробуту спільнот, що і розглядається як сталий розвиток, адже саме музика володіє особливою можливістю стимулювати людей глибоко замислюватися та підійматися на потужний емоційний рівень, який є свого роду пробудженням, що, загалом, сприяє сталому розвитку (Stettler, 2011).

Однак, створення майданчиків для художньої комунікації такого рівня вимагає спеціальної підготовки, адже музичні заходи, які відповідають вимогам сталого розвитку, мають підтримувати декілька його напрямів, зокрема, соціальний (розвиток та освіта учасників), екологічний (підтримка ініціатив на захист довкілля та безпеки) та економічний (забезпечення ліквідності заходу та розвитку галузі в цілому). Із цією метою створюються спеціальні технології – так звані технології івент-менеджменту – покликані вирішувати актуальні завдання проектування складного дизайну музичних заходів. На сьогодні проектування заходів вивчається як окрема дисципліна, яка поєднує мистецтво, технології та бізнес. Серед пріоритетних напрямів такої підготовки інтеграція ІКТ задля обміну художньою інформацією, стимулювання емоцій, створення незабутніх художніх вражень (Robertson, Yeoman, Smith, & McMahon-Beattie, 2015) та забезпечення інклюзивності музичних заходів, яка передбачає доступ до художньої комунікації широкого кола осіб, у тому числі з особливими потребами (Samuels, 2019). Таким чином, *ступінь володіння художньо-комунікативними вміннями в інноваційних формах, зокрема технологіями івент-менеджменту* є важливим показником сформованості художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва з огляду на специфіку сучасного етапу розвитку галузі проведення музичних заходів.

Ураховуючи доведену складність завдання із відтворення івент-менеджерських функцій під час організації сучасного музичного заходу слід звернути увагу на додаткову специфіку, яку зумовлює завдання із проектування та забезпечення художньо-комунікативного процесу, присвяченого певній

музично-виконавській галузі, зокрема, фортепіанній. Сучасний музичний захід, присвячений фортепіанному мистецтву, це майданчик, де учасники, насамперед, діти, підлітки та молодь, отримують можливість розвивати свої творчі здібності. Такі заходи часто мають пролонгований формат, коли учасники мають можливість представляти свої творчі здобутки (як виконавські, так і композиторські) неодноразово, отримуючи консультації та поради експертів та можливість покращити результати своєї творчості. Таким чином, пріоритетом таких заходів стає підвищення рівня компетентності учасників, разом із їх вірою в себе та вмотивованістю і надалі докладати зусиль до занять музичною творчістю.

Слід зазначити що такий підхід є особливо новаторським у контексті проведення заходів, пов'язаних із фортепіанно-виконавським мистецтвом, яке завжди вважалося таким, що потребує від виконавців особливої майстерності та непересічного таланту, через що вимоги до учасників були дуже жорсткими. На сьогодні до проєктувальників таких заходів висувуються особливі вимоги – інтегрувати філософію сталого розвитку, зокрема, інклюзивності та підтримки, зберігаючи, при цьому високий якісний рівень, притаманний цієї галузі музичної івент-індустрії. Задля виконання даного завдання проєктування має скоординувати співпрацю великої кількості людей, серед яких, окрім учасників, працюють фасилітатори, копродюсери, постачальники тощо. Також треба урахувувати інтереси глядачів, які в сучасному світі інтерактивних технологій також прагнуть брати участь в художній комунікації. У даному контексті важливим ресурсом виступає музично-педагогічна підготовка, яку отримують майбутні вчителі музичного мистецтва. Зокрема, у нагоді стають сформовані в межах такої підготовки уміння визначати художньо-комунікативний потенціал фортепіанного твору і транслювати його художнє повідомлення, знаходячи переконливі аргументи задля його підтримки, оригінальні методи ілюстрування в поліхудожньому форматі тощо. Процес набуття таких умінь стає і передумовою формування художньо-проєктувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва, у результаті чого згадані здобувачі набувають

здатності використовувати згаданий художньо-комунікативний ресурс фортепіанної підготовки задля досягнення конкретних практичних результатів, насамперед, у діяльності, спрямованій на проєктування інтерактивного творчо-розвивального простору, в основі існування якого – процес активної художньої комунікації. У зв'язку з цим, *міра виявлення практико-орієнтованої комунікативної активності в об'єктивації педагогічного ресурсу фортепіанної підготовки* визначається важливим показником сформованості художньо-проєктувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва.

При визначенні показників четвертого критерію – продуктивно-творчого – ми урахували важливість чинника спрямованості художньо-проєктувального процесу на конкретний результат, який полягає у вирішенні актуальних завдань музично-освітнього процесу. Така спрямованість визначилася як пріоритетна на тлі ствердження праксеологічної парадигми в музично-освітній галузі (Бодрова, 2015; Гнатів, 2017; Завалко & Проворова, 2021). Як пишуть Ф. Йоннаерт та співавтори (Jonnaert, Masciotra, Barrette, Morel, & Mane, 2007), у світлі даної парадигми у якості критеріїв та показників оцінювання досягнень здобувачів виступають не стільки наявність знання, скільки вміння його застосовувати задля досягнення конкретних результатів, цінних у контексті обраної діяльності. У світлі такого бачення показником сформованості художньо-проєктувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва виступатиме здатність останніх застосовувати такий досвід задля вирішення конкретних завдань, що створює певна ситуація фахової діяльності.

Отже, задля визначення показників здатності майбутніх учителів музичного мистецтва застосовувати художньо-проєктувальний досвід у практиці фахової діяльності необхідно визначити ситуації, за яких це є необхідним. Ключовим у даному контексті постає чинник необхідності відтворення достатньо складної художньо-проєктивної діяльності самостійно. Досвід музично-педагогічної діяльності та дослідження науковців (Сунь Пенфей, 2018; Юдзіонок, 2011) недвозначно засвідчують, що

інтерпретаційно-аналітична робота над фортепіанними творами є найбільш складною для студентів. Вона потребує значного досвіду, який інтегрує як значний пласт інформації так і обізнаність щодо методів аналізу. Таким чином, здатність майбутніх учителів музичного мистецтва здійснювати таку роботу самостійно без сумніву є показником сформованості відповідного досвіду. З іншого боку, художньо-проективний досвід володіє певною специфікою, зумовленою саме складником, що відповідає за здатність розробки проєкту.

Як це відзначають дослідники, створення проєкту є складним процесом, який передбачає узгодження цілей, концепцій, ідей, стратегій, методів, форм, а також, планування взаємодії іноді значної кількості людей, та забезпечення сприятливих умов задля такої взаємодії. Художнє проєктування, яке ставить перед собою освітньо-розвивальну мету, потребує, також, вироблення відповідного контенту, адже освіта – це завжди трансляція певної художньої інформації. З огляду на означене, майбутній учитель музичного мистецтва має оволодіти здатностями застосовувати художньо-проектувальний досвід задля пропагування музичного мистецтва, зокрема фортепіанного виконавства, застосовуючи задля цього новітні форми комунікації (Denis & Jouvelot, 2005), забезпечуючи його інклюзивність та сталий розвиток школярів, як пріоритетний результат (French, 2019), розкриваючи комунікативний потенціал мистецтва, зокрема його поліхудожні можливості. На основі зазначеного, у якості другого показника творчо-продуктивного критерію було визначено *ступінь творчої продуктивності у розкритті поліхудожньої сутності мистецтва при створенні художньо-образного контенту проєктувальних заходів на основі фортепіанної підготовки* (увесь діагностичний апарат наочно представлено в таблиці 3.1).

Визначений діагностичний апарат застосовувався задля констатації актуального рівня сформованості художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва. Констатувальний експеримент проводився протягом 2019-2020 навчального року на базі факультету музичної

**Критерії та показники оцінювання рівня сформованості художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва**

Таблиця 3.1

Компоненти	Критерії	Показники	Методи діагностики
Методично-умотивований	Мотиваційно-інтенціональний	Міра сформованості методичної компетентності щодо фортепіанно-виконавської підготовки	Метод статистичного аналізу методичного забезпечення виразності виконання музичних патернів (на основі методики Б.Репа (B. Repp, 1995)) Анкетування «Діагностика вмотивованості майбутніх учителів музичного мистецтва до впровадження художніх проєктів» розроблена С. Халлам та співавторами (Hallam, et al., 2009)
		Наявність інтенції до реалізації педагогічного потенціалу фортепіанної підготовки	
Художньо-мисленевий	Інформаційно-операційний	Наявність фонду знань щодо проєктування художньо-образного контенту педагогічної інтерпретації фортепіанного твору	Регресивного аналізу проєкту інтерпретаційної концепції через осягнення художнього образу (на основі дослідження Р. Чаффіна, Г. Імре, Е. Лем'є та К. Чена (R. Chaffin, G. Imreh, A. Lemieux, & C. Chen, 2003)) Експертне оцінювання
		Ступінь накопичення та усвідомлення художньо-образних еталонів фортепіанного репертуару	
Діяльнісно-комунікативний	Технологічно-інноваційний	Ступінь володіння художньо-комунікативними вміннями в інноваційних формах, зокрема технологіями івент-менеджменту	Діагностика ефективності івент-менеджерів музичних заходів (С. Стеттлер (S. Stettler, 2011)) Педагогічне тестування
		Міра виявлення практико-орієнтованої комунікативної активності в об'єктивації педагогічного ресурсу фортепіанної підготовки	
Творчо-самоорганізаційний	Продуктивно-творчий	Міра самостійності в розробці педагогічної спрямованості проєктувальних заходів на основі фортепіанної підготовки	Діагностика умінь інтеграції формальних та інформальних музично-освітніх форм у художньо-проективній діяльності (на основі дослідження Х. Шіпперса та Б. Бартліта (H. Schippers & B. Bartleet, 2013)) Експертне оцінювання
		Ступінь творчої продуктивності у розкритті поліхудожньої сутності мистецтва при створенні художньо-образного контенту проєктувальних заходів на основі фортепіанної підготовки	

та хореографічної освіти Університету Ушинського. До участі в експерименті було залучено 36 осіб – здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, другого, третього та четвертого років навчання. У ході експерименту було зроблено два діагностичних зрізи – на початку та наприкінці навчального року. Означена стратегія проведення діагностичних заходів уможливила здійснення моніторингу динаміки набуття майбутніми вчителями музичного мистецтва художньо-проектувального досвіду в процесі фортепіанної підготовки.

Задля проведення діагностики застосовувалися спеціальні методи. Так, у межах оцінювання за *мотиваційно-інтенціональним* критерієм насамперед застосувався метод анкетування. Зокрема, респондентам була запропонована анкета, складена за методикою С. Халлам та співавторів (Hallam, et al., 2009), спрямованою на оцінювання ставлення учителів музичного мистецтва до проєкту, основною метою якого є забезпечення активного залучення учнів загальноосвітніх шкіл до творчості в музично-освітньому процесі. Розроблена на основі дослідження вчених анкета, спрямована на оцінювання рівня вмотивованості майбутніх учителів музичного мистецтва створювати художні проєкти та реалізовувати у їх межах педагогічний потенціал художнього досвіду, отриманого в процесі фортепіанної підготовки.

Анкета складалася з трьох блоків (див. Додаток А). Перший блок містив запитання, спрямовані на визначення вмотивованості майбутніх учителів музичного мистецтва до впровадження художньо-проективної діяльності в музично-освітній процес на тлі усвідомлення її позитивного впливу на процес музичного навчання та творчого розвитку школярів. Відповіді респондентів дозволили установити, що далеко не всі респонденти впевнені в ефективності такого впливу. Так, лише 44,44% (16 ос.) респондентів погодилися з тим, що школярі отримують більше задоволення від уроків музичного мистецтва за умов інтеграції художньо-проективних форм співтворчості, інші виявили різну ступінь незгоди, або невпевненості. Подібна ситуація спостерігалася і щодо



інших тверджень. Так, лише 33,33% (12 ос.) респондентів визнали, що школярі, за таких умов, більш успішно навчаються грати на музичному інструменті; 41,67% (15 ос.) погодилися з тим, що учні почуваються більш впевненими в музичній діяльності; 33,33% (12 ос.) – у тому, що застосування художніх проєктів стимулює учнів до більш активної участі в позакласній музичній діяльності. Лише 19,44% (7 ос.) респондентів погодилися, що наслідком є більш інтенсивний розвиток музичних компетентностей, зокрема здатностей до музичної композиції (36,11% (13 ос.)), знання музичних жанрів (38,89% (14 ос.)), навички слухання (27,78% (10 ос.)). Загалом, тільки 36,11% (13 ос.) респондентів погодилися з тим, що впровадження художньо-проєктивної діяльності сприяє формуванню більш позитивного ставлення до музики; завдяки чому учні краще поведуться на уроках музичного мистецтва (25% (9 ос.)), краще зосереджуються на завданні (41,67% (15 ос.)) та ефективніше співпрацюють під час музичної діяльності 30,56% (11 ос.).

Запитання другого блоку були спрямовані на оцінювання міри сприйняття майбутніх учителів музичного мистецтва художньо-проєктивної діяльності такою, що здатна підвищити їх власний фаховий рівень, сприятиме реалізації їх творчого потенціалу, кар'єрному зростанню, а також, у цілому, реформуванню та забезпеченню інноваційності музично-освітнього процесу. На основі аналізу відповідей було з'ясовано, що тільки 33,33% (12 ос.) вважають, що завдяки застосуванню художньо-проєктивних форм у музично-освітньому процесі учитель музичного мистецтва учитель музичного мистецтва більш ефективно виконує завдання фахової діяльності, почувається більш впевнено під час викладання (44,44% (16 ос.)), відчуває, що предмет музичного мистецтва стає більш популярним серед учнів (33,33% (12 ос.)), більш впевнено навчає школярів грі на музичному інструменті (27,78% (10 ос.)); стає більш обізнаним стосовно можливостей інтеграції формальних та інформальних форм музичної діяльності задля художньо-творчого розвитку учнів (25% (9 ос.)).

Третій блок містив запитання, аналіз відповідей на які дозволив діагностувати міру інтенції майбутніх учителів музичного мистецтва

застосовувати художньо-проектувальні форми в майбутній фаховій діяльності. Зокрема 47,22% (17 ос.) респондентів зазначили, що вважають за потрібне впроваджувати художньо-проектувальні форми до музично-освітнього процесу, адже вважають, що художні проекти допомагають удосконалювати процес викладання музичного мистецтва; є дуже корисними в контексті розвитку музично-освітньої галузі (30,56% (11 ос.)); здатні сприяти реформуванню процесу викладання музичного мистецтва в школі (38,89% (14 ос.)); сприяти інтеграції традиційних та інноваційних форм (30,56% (11 ос.)); успішно доповнюють Національну освітню програму 30,56% (11 ос.); дозволять уникнути застосування неефективних педагогічних стратегій у музично-освітньому процесі (27,78% (10 ос.)).

Оцінювання міри сформованості методичної компетентності щодо фортепіанно-виконавської підготовки здійснювалося методом *статистичного аналізу методичного забезпечення виразності виконання музичних патернів* (на основі методики Б.Репа (Repp, 1995)). Студентам було запропоновано обрати задля методичного аналізу коротку фортепіанну п'єсу, до якої вони мали скласти план-проект методичної роботи над створенням виразного виконання. Задля оцінювання робіт респондентів було залучено в якості експертів науково-педагогічних працівників факультету музичної та хореографічної освіти к.п.н., доцента Новську О.Р., к.п.н., старшого викладача Грінченко А.М., старшого викладача Мамикіну А.І.. Під час оцінки експерти спираючись на методику Б. Репа, розробили підшкалу показників, згідно до якої оцінювалися:

- правильність розподілу п'єси на окремі патерни задля більш ретельного опрацювання оцінювалася в контексті урахування логіки розподілу на частини згідно існуючої форми твору (загальної драматургії);
- увага до мікроструктур та драматургії кожного епізоду – планування у проекті методів опрацювання початків та закінчень фраз, кульмінацій, меж епізодів та частин, зокрема шляхом застосування відповідних прийомів змінення темпу, динамічного та штрихового нюансування тощо

- наявність комплексу методів та прийомів роботи над аплікатурою на основі визначення особливостей фактурної побудови (добір спеціальної аплікатури задля підкреслення ліній окремих голосів в епізодах з підголосковою або прихованою поліфонією; визначення аплікатурних рішень задля оптимізації у розподілі часових та м'язових ресурсів у технічно-складних епізодах тощо);
- визначення прийомів педалізації на основі ретельного аналізу гармонійного та мелодійного плану, стильових особливостей та інтерпретаційних традицій.

Під час аналізу методичних проєктів експерти застосовували метод триангуляції, що передбачало визначення відповідності усім пунктам підшкали показників, якісний аналіз кожного пункту, за результатами якого до балу за наявність певного пункту додавалися або віднімалися додаткові бали. Такий аналіз проводився усіма трьома експертами незалежно. Після проведеного аналізу експерти обговорювали результати та затверджували певний перелік методичних рекомендацій, які мав містити проєкт. Після цього проводилося вже сумісне оцінювання проєкту за уточненими даними. Результати показали низький загальний рівень за підсумками першого зрізу моніторингу. Зокрема, лише 5,56% (2 ос.) показали високий рівень; 8,33% (3 ос.) – достатній; 11,11% (4 ос.) – середній і більшість, тобто 75% (27 ос.) – низький. Аналіз результатів другого зрізу не показав істотного зростання, зокрема, незмінною (5,56%) залишилася кількість респондентів, які продемонстрували високий рівень; утім дещо зросла кількість здобувачів, які показали достатній рівень (16,67%), також знизилася кількість респондентів низького рівня (41,67%) за рахунок підвищення кількості здобувачів на середньому рівні (36,11%). Таким чином, діагностика за першим критерієм показала підвищення рівня з низького до середнього, яке було виражене через величину  $\Delta$  (дельта) у значенні 0,44 (див. табл. 3.2)

**Порівняльні результати діагностики сформованості  
методично-умотивованого компоненту за  
мотиваційно-інтенціональним критерієм**

Таблиця 3.2.

Рівні	Контрольний зріз на початку констатувального експерименту						Результати констатувального експерименту						
	1 показник		2 показник		Загалом		1 показник		2 показник		Загалом		
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	
Високий	2	5,56	3	8,33	2	5,56	2	5,56	3	8,33	2	5,56	
Достатній	3	8,33	3	8,33	3	8,33	9	25,00	6	16,67	6	16,67	
Середній	6	16,67	3	8,33	4	11,11	11	30,56	12	33,33	13	36,11	
Низький	25	69,44	27	75,00	27	75,00	14	38,89	15	41,67	15	41,67	
<i>Підрахунки коефіцієнтів</i>					<i>Kf<sub>1</sub></i>	<i>Рівень загальний</i>	<i>Підрахунки коефіцієнтів</i>					<i>Kf<sub>1</sub></i>	<i>Рівень загальний</i>
Σ середн	1,5		1,5		1,5	<i>H</i>	1,97		1,92		1,94	<i>C</i>	
Δ (дельта)	0,44												

Оцінювання за інформаційно-операційним критерієм здійснювалося методом *регресивного аналізу проектування інтерпретаційної концепції через розуміння художнього образу*, розробленим Р. Чаффіном та співавторами (Chaffin, Imreh, Lemieux, & Chen, 2003). Застосування методу передбачало комплексну роботу, що здійснювалася у декілька етапів. На першому етапі респонденти отримували завдання із створення художнього проєкту інтерпретаційної роботи над поліфонічним фортепіанним твором. Основною вимогою до проєкту було обґрунтування інтерпретаційних рішень прагненням утілення певних рис художнього образу. Студентам було надано мапу проєкту, яка містила експлікацію основних пунктів, що підлягали висвітленню (див. Додаток Б). Проєкт мав експлікувати розподілення твору на патерни, а також обґрунтування такого розподілення особливостями форми твору, у свою чергу, зумовленими певними рисами художнього образу. Також, проєкт мав містити: докладний план стосовно того, скільки часу має бути витрачено на опрацювання кожного патерну; розроблений план репетицій, із визначенням,

мети, завдання та стратегії для кожної. Утілення проєкту мало фіксуватися на відео. Зокрема, респонденти мали фільмувати виконання кожного патерну наприкінці репетиції, фіксуючи, наскільки успішно їм удалося впоратися із завданням. Наприкінці художньо-проєктувальної роботи студенти представляли цілісне відео (тривалістю близько 20 хв.), створене шляхом монтажу відеофрагментів, кожен з яких висвітлював прогрес в опрацюванні патернів. До відео студенти інтегрували текстові пояснення, стосовно того, який саме етап художньо-проєктувальної роботи презентується, основні цілі та завдання, а також, короткий самоаналіз.

Задля аналізу результатів художньо-проєктувальної роботи застосовувався метод *експертної оцінки*. Експерти – викладачі факультету музичної та хореографічної освіти Університету Ушинського – насамперед оцінювали текстові варіанти художніх проєктів здобувачів на наявність обґрунтування всіх етапів інтерпретаційної роботи спрямованістю на втілення художнього образу шляхом аналізу відповідної аргументації (текстових пояснень). Також, перевірялася наявність у проєкті уваги до усіх пунктів інтерпретаційної роботи, згаданих у запропонованій мапі. Далі, згідно до методики Р. Чаффіна та співавторів, піддавалася аналізу розроблена студентами структура, шляхом аналізу розподілення на патерни (епізоди твору, які піддавалися опрацюванню). Оскільки твір був поліфонічним, особлива увага приділялася наявності плану щодо окремого опрацювання проведення основної теми в різних голосах, зокрема, із визначенням відповідних засобів художньої виразності для кожного голосу (підкреслення різниці тембрального забарвлення, визначення відповідної динаміки, агогічні акценти тощо). Також, оцінювалася відповідність обраних патернів розподіленню на елементи макроформи, адже форма музичного твору має велике значення в контексті побудови драматургії твору, яка є художнім простором розвитку елементів образного плану.

Метод регресивного аналізу, який застосовувався в процесі оцінювання художньо-проєктувальної діяльності здобувачів, дозволив здійснити

діагностику за обома показниками інформаційно-операційного критерію. Задля оцінювання експерти застосовували мапу проєктування інтерпретаційної роботи, запропоновану Р. Чаффіном та співавторами (див. Додаток Б). Задля кожного пункту експертами було визначено еталонне значення, яке відповідало кількості завдань, що мають бути визначенні респондентом задля опрацювання поліфонічного твору (зауважимо, що експертами було запропоновано два варіанта комбінацій еталонних значень – задля поліфонії імітаційного та підголоскового типу відповідно). Під час перевірки експерти вивели ще два значення – кількість завдань, конкретизованих респондентом у художньому проєкті та кількість завдань, які було виконано, середнє значення яких порівнювалося із еталонним. Відповідно, чим вищим був коефіцієнт різниці – тим нижчою оцінка респондента. Окрім кількісного аналізу проводився якісний – експерти оцінювали виправданість оцінок, отриманих на попередньому етапі, шляхом визначення особливостей кожного твору. У результаті проведеної діагностики було визначено, що в більшості респондентів на досить низькому рівні сформований фонд знань щодо проєктування художньо-образного контенту педагогічної інтерпретації, а також здатність актуалізувати знання про художньо-образні еталони фортепіанного репертуару. Лише 17% (6 осіб з 36) респондентів продемонстрували високий та достатній рівень такого вміння за результатами першого зрізу. За результатами другого зрізу кількість здобувачів, які продемонстрували достатній та високий рівні, збільшилася до 20%. При цьому, було помічено, що зростання кількості відбулося здебільше за рахунок здобувачів другого року навчання (з 8,33% до 25% від кількості здобувачів 2-го курсу, які взяли участь у констатувальному експерименті). При цьому, серед здобувачів третього року навчання спостерігалось зростання з 16,67% до 25,00% (тобто, за результатами другого зрізу, здобувачів третього року навчання, які показали достатній рівень, збільшилося на 1 особу). Утім, серед здобувачів четвертого року навчання зростання кількості таких респондентів не було зафіксовано взагалі. Означений результат дозволив зробити висновок стосовно того, що зафіксоване зростання рівня зумовлене не

повторним проходженням респондентами діагностики, а саме спрямованістю програми фахової фортепіанної підготовки на 2 курсі на формування художньо-проектувального досвіду. Також, було зроблено висновок про неоднорідність такої спрямованості та її недостатню інтенсивність. Таким чином, діагностика показала певне підвищення показника зростання рівня сформованості  $\Delta$  (дельта) на основі порівняння результатів обох зрізів моніторингу (див. табл. 3.3.).

**Порівняльні результати діагностики сформованості  
художньо-мисленнєвого компоненту за  
інформаційно-операційним критерієм**

Таблиця 3.3.

Рівні	Контрольний зріз на початку констатувального експерименту						Результати констатувального експерименту						
	1 показник		2 показник		Загалом		1 показник		2 показник		Загалом		
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	
Високий	5	13,89	3	8,33	3	8,33	4	11,11	4	11,11	3	8,33	
Достатній	2	5,56	5	13,89	3	8,33	8	22,22	5	13,89	6	16,67	
Середній	4	11,11	6	16,67	5	13,89	14	38,89	13	36,11	14	38,89	
Низький	25	69,44	22	61,11	25	69,44	10	27,78	14	38,89	13	36,11	
<i>Підрахунки коефіцієнтів</i>					<i>Kf<sub>2</sub></i>	<i>Рівень загальний</i>	<i>Підрахунки коефіцієнтів</i>					<i>Kf<sub>2</sub></i>	<i>Рівень загальний</i>
$\Sigma$ середн	1,64		1,69		1,67	<i>H</i>	2,17		1,97		2,07	<i>C</i>	
$\Delta$ (дельта)	0,40												

Задля оцінювання за технологічно-інноваційним критерієм застосовувалася комплексна *діагностика ефективності івент-менеджерів музичних заходів*, запропонована С. Стеттлер (Stettler, 2011). На основі проведених досліджень учений розробив теорію забезпечення сталого та ефективного івент-менеджменту музичних заходів, а також згадану методику перевірки здатностей майбутніх фахівців відповідних галузей такий менеджмент реалізовувати. У центрі розробленої С. Стеттлер теорії ідея забезпечення ефективності через усталеність, при цьому під усталеністю

розуміється стійкий позитивний вплив на творчий та компетентнісний розвиток тих, хто взяв участь у такому заході. Таким чином, діагностика була спрямована на оцінювання рівня здатності майбутніх учителів музичного мистецтва створювати художні проекти музичних заходів з погляду їх спрямованості на забезпечення сталого розвитку учасників. Під час розробки інструментів оцінювання ступеню володіння майбутніми вчителями музичного мистецтва такими вміннями ми спиралися на інноваційний погляд стосовно ефективності організації художньої комунікації у межах сучасних музичних заходів. Означений погляд пропонує створення дизайну, заснованого на концепції *потрійної стійкості* (Triple Bottom Line (TBL)), яка пропагує під час створення проєктів у будь-якій галузі рівномірно спрямовувати зусилля на результативність у трьох основних проєкціях: соціальної (люди), екологічній (планета) та економічній (забезпечення і прибуток). У межах концепції *потрійної стійкості* визнано, що конвергенція цих проєкцій забезпечує цілісну інтерпретацію стратегії сталого розвитку, визнаної пріоритетною на сьогодні.

Імплементация даної концепції у площині івент-менеджменту музичних заходів зумовила визначення необхідності дотримання інтегральної стратегії дії. Зокрема, інтегрується спрямованість на забезпечення сталого творчого, особистісного та компетентнісного розвитку учасників музичних заходів – цей напрям відповідає соціальному напрямку концепції TBL «люди». Означена стратегія зумовлює прагнення організаторів музичних заходів інтегрувати в проєкт приховану освітню програму, що передбачає визначення освітніх цілей та завдань, відповідних підходів, умов, методів та контенту.

Другим напрямом, який має інтегруватися до проєкту, є підтримка сталого розвитку в галузі екологічної освіти. Як слушно зазначає С. Стеттлер, музичні заходи – фестивалі, конкурси, концерти тощо – є надзвичайно популярними, через що музичні івент-платформи розглядаються як осередки «суспільної педагогіки». Музичні івент-майданчики здатні поширювати ідеї екологічної культури як вербальними так і невербальними засобами, зокрема, мовою мистецтва. При цьому, коли ідеться про музичні заходи, поняття



екологічної культури набуває дуже широкого контексту. Темою обговорення може бути як екологія у буквальному сенсі (наприклад, заклик до збереження природи через оспівування її краси та привернення уваги до екологічних проблем), так і проблеми ставлення людей один до одного, збереження миру, цінності життя тощо. Задля забезпечення реалізації даного напряму організатори мають інтегрувати відповідні ідеї в цілі та дизайн проєкту та передбачити у вимогах до учасників трансляцію відповідних меседжів (через вибір тематики, наприклад), а також забезпечувати їх прочитуваність та розуміння учасниками, глядачами та суспільством у цілому.

Третій напрям – економічний – є, також, досить важливим у контексті сталого розвитку, адже правильно спроектована та організована економічна підтримка музичних заходів, по-перше, забезпечує належний рівень проведення заходу, по-друге – можливість для подальшого розвитку, додаткові мотивуючі стратегії для залучення учасників тощо.

З опорою на означену методика було розроблено та проведено триетапну діагностику, яка включала опитування на першому етапі, складання респондентами тестових завдань на другому і аналіз результатів – на третьому. Опитування здійснювалося за методикою С. Стеттлер, яка включає декілька інструментів для отримання інформації про рівень володіння респондентами технологіями івент-менеджменту, зокрема, здатностями до художньо-проектувальної івент-менеджмент діяльності із застосуванням інноваційних форм організації художньо-комунікативного процесу. Опитування складалося із чотирьох блоків. Запитання першого блоку були спрямовані на визначення наявності та обсягу досвіду респондентів у галузі івент-менеджменту, зокрема, у проектуванні, організації та проведенні музичних заходів. Запитання другого блоку були спрямовані на визначення здатності респондентів оцінювати музичний захід з погляду його відповідності вимогам сталого розвитку. Запитання третього блоку були організовані в таблицю, заповнюючи яку респонденти визначали ступінь значущості впливу низки чинників на рівень відповідності музичного заходу вимогам спрямованості на сталий розвиток. На

запитання четвертого блоку було запропоновано відповідати тільки тим респондентам, які приймали участь у проєктуванні, організації або/та проведенні музичних заходів. Такий підхід дозволив оцінити у цілому здатність респондентів орієнтуватися на прогресивні інноваційні концепції у проєктуванні характеру та напрямів художньої комунікації у межах музичних заходів. Задля цього застосовувався метод змішаного кількісно-якісного аналізу, який дозволяв коригувати результати відповідно до виявленого контексту. Так, якщо респондент надавав відомості про те, що брав участь у проєктуванні, організації чи/та проведенні музичного заходу (конкурсу, фестивалю тощо), але при цьому не проявляв обізнаності про сучасні стандарти проведення таких заходів (зокрема, спрямованість на сталий розвиток), а також, усвідомлення важливості прагнення реалізації освітньо-розвивальної функції таких заходів – загальна оцінка знижувалася. При цьому, якщо респондент інформував, що не мав досвіду проведення музичних заходів, а також, відповідної освітньої підготовки, але, при цьому, виявляв усвідомлення необхідності інтегрувати до проєкту завдання, тематичні напрями, певні формати, які сприяють фаховому розвитку учасників, порушують важливі питання щодо екологічного добробуту тощо – оцінка підвищувалася. Загалом, аналіз результатів опитування показав, що декілька респондентів брали участь в організації музичних заходів, серед них 2 особи (5,56%) обізнані стосовно сучасних критеріїв розвитку івент-технологій та володіють відповідними знаннями стосовно засобів забезпечення спрямованості таких заходів на сталий розвиток за трьома проєкціями концепції TBL. Утім, основна кількість респондентів не проявила такої обізнаності. При цьому, 20,69% респондентів продемонстрували усвідомлення необхідності інтегрувати до проєкту музичного заходу приховану освітню програму, зокрема, чітко визначати освітньо-розвивальні цілі та завдання, а також застосовувати відповідні підходи, стратегії та методи. Такі результати дозволили діагностувати достатній рівень під час оцінювання за третім критерієм.

Після опитування проводилося педагогічне тестування на виявлення рівню здатності майбутніх учителів музичного мистецтва створювати та реалізовувати проєкти конкурсу виконавців фортепіанної музики, забезпечуючи його відповідність критеріям сталого розвитку. Тест містив три завдання із пропозиціями запропонувати інтеграцію до проєкту такого заходу елементів, що реалізують напрями:

- сталого розвитку (фахового, творчого, особистісного тощо) учасників конкурсу
- сталого розвитку екологічних ініціатив у межах конкурсу
- забезпечення економічної підтримки конкурсу та, взагалі, сталого розвитку даного напрямку івент-індустрії.

Аналіз результатів тестування показав, що респонденти, які продемонстрували високий та достатній рівень за результатами опитування, також, виявили здатність конкретизувати можливості імплементації спрямованості на сталий розвиток у межах проведення конкурсу виконавців фортепіанної музики. Зокрема, були надані пропозиції щодо інтеграції до основ проєкту конкурсу підходів та стратегій, спрямованих на розвиток обізнаності учасників про історичний розвиток музичного мистецтва, наприклад, через інтеграцію такої тематики як-от «Розвиток жанру крізь епохи». Було запропоновано інтегрувати вимоги до виконавців представити в якості програми виступу колекцію творів, що презентують стильову трансформацію певного музичного жанру в творчості композиторів 18, 19, 20 та 21 століть. Цікаві пропозиції надходили і в контексті забезпечення спрямованості на висвітлення екологічних проблем, також, через добір відповідних тем, як-от, «Картини природи барвами мистецтва фортепіанної гри» тощо. Найменш вдалим виявилися відповіді на запитання, яке стосувалося економічного розвитку музичного заходу. Наприклад, не було пропозицій застосування таких сучасних технологій івент-менеджменту в галузі організації музичних заходів,

як співпраця з організаторами інших заходів, а також, виробництвом та місцевим бізнесом, створення рейтингу стійкості та системи сертифікації тощо.

Загалом, оцінювання за технологічно-інноваційним критерієм за результатами першого зрізу показало високий рівень у 5,56% (2 ос.) респондентів; у такої ж кількості - достатній; середній - у 11,11% (4 ос.); низький – у 77,78% (28 ос.). Другий зріз показав зростання загального рівня до середнього, при цьому кількість здобувачів, які продемонстрували високий рівень не зросла; достатній рівень – зросла до 19,44% (7 ос.); середній – до 30,56 (11 ос.); кількість респондентів на низькому рівні знизилася до 44,44% (16 ос.) (див. табл. 3.4.)

**Порівняльні результати діагностики сформованості  
діяльнісно-комунікативного компоненту за  
технологічно-інноваційним критерієм**

*Таблиця 3.4.*

Рівні	Контрольний зріз на початку констатувального експерименту						Результати констатувального експерименту						
	1 показник		2 показник		Загалом		1 показник		2 показник		Загалом		
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	
Високий	2	5,56	3	8,33	2	5,56	3	8,33	3	8,33	2	5,56	
Достатній	2	5,56	3	8,33	2	5,56	7	19,44	7	19,44	7	19,44	
Середній	3	8,33	5	13,89	4	11,11	14	38,89	10	27,78	11	30,56	
Низький	29	80,56	25	69,44	28	77,78	12	33,33	16	44,44	16	44,44	
<i>Підрахунки коефіцієнтів</i>					<i>Kf<sub>з</sub></i>	<i>Рівень загальний</i>	<i>Підрахунки коефіцієнтів</i>					<i>Kf<sub>з</sub></i>	<i>Рівень загальний</i>
Σ середн	1,36		1,56		1,46	<i>H</i>	2,03		1,92		1,97	<i>C</i>	
Δ (дельта)	0,51												

У межах оцінювання за творчо-продуктивним критерієм проводилася діагностика умінь інтеграції формальних та інформальних музично-освітніх форм у художньо-проективній діяльності, розроблена на основі дослідження Х. Шіпперса та Б. Бартліта (Schippers & Bartleet, 2013). Студенти мали розробити музично-освітній проєкт, який поєднує різні формати навчання, пропагує фортепіанно-виконавське мистецтво через підвищення обізнаності

про його історію та особливості, а також, забезпечує можливості залучатися до музично-освітнього творчого процесу учасників різного віку, рівню підготовки та розвитку музичних здібностей. У якості основної мети даного проєкту було запропоновано визначити *підвищення рівня соціального залучення дітей та підлітків до занять музичною творчістю та підвищенню інформованості про музичне мистецтво*. Означена мета передбачала урахування особливих освітніх потреб і тих, хто не має доступу до формального навчання через фізіологічні чинники, неготовність батьків забезпечувати таку можливість, віддалене від освітніх закладів проживання тощо. Визначення такої мети мало бути усвідомлене респондентами як прагнення створювати в учасників відчуття приналежності до спільноти та до мистецтва, благополуччя, психологічного здоров'я. Задля розробки проєкту студентам було запропоновано мапу, розроблену Х. Шіпперсом та Б. Бартлітом, яка систематизує умови та чинники інтеграції формальних та інформальних форм, організовуючи інклюзивний музично-освітній процес (див. Додаток В). Зокрема, мапа містить уточнення стосовно форм і засобів організації музичної діяльності з урахуванням потреб та інтересів усіх учасників, реалізації можливостей та компетентностей фасилітаторів, місць проведення, контекстів, цілей та інфраструктури. Ключові характеристики та фактори, що зумовлюють успішність проєкту, а також, можливі виклики визначені у трьох основних сферах:

- «структура та практичні аспекти», яка, у свою чергу, охоплювала домени «інфраструктура», «організація» та «видимість»;
- «учасники та персонал», що охоплювала «зв'язок з місцем», «соціальне залучення» та «підтримку/мережування»;
- «практика та педагогіка», із доменами «динамічне музикування», «цікаву педагогіка/фасилітація», «зв'язок зі школою».

Таким чином, мапа містила дев'ять доменів, кожен з яких указував на конкретний аспект, який мав бути урахований та висвітлений у проєкті. Так, перший домен «Інфраструктура» указував на необхідність визначити простір

перебігу музично-освітнього процесу та художньої комунікації. Ураховуючи мету проєкту, зокрема забезпечення інклюзивності, бажаним рішенням було поєднання декількох форматів спілкування – безпосереднього живого спілкування, комунікації у форматі онлайн, та дистанційний формат (через обмін повідомленнями, завданнями тощо). Другий домен «Організація» містив, окрім, безпосередньо, вказівок на форми організації, мав такі пункти, як-от «Натхненне лідерство», «Розподіл та делегування завдань», «Наставництво нових лідерів» – тобто, скерував напрям проєкту на довгострокову перспективу розвитку через забезпечення компетентної підготовки організаторів та фасилітаторів, а також їх емоційної залученості та зацікавленості в проєкті. Домен «Видимість/піар» включав пункти, що вказували на необхідність планування умов та чинників пов'язаних зі співпрацею із спільнотами, рекламою, залученням інвесторів та спонсорів. Домен «Відношення до місця» вказував на необхідність відзначення зв'язку з певними культурними явищами, зокрема визначними пам'ятками, культурними подіями та контекстами. Домен «Соціальне залучення» – центральний у мапі – пункти якого зумовлюють напрями розробки дизайну, основних форм та методів, що пропонуються в межах проєкту, зокрема, передбачає забезпечення спрямованості на урахування життєвих обставин та естетичних смаків та інтересів учасників. Домен «Підтримка/мережування» спрямовує на урахування необхідності підтримки зв'язків із організаціями, що піклуються про безпеку, охорону здоров'я, контроль якості освітніх послуг тощо. Домен «Динамічне музикування» спрямовує на урахування важливою функції проєкту – забезпечення доступу до творчої музичної діяльності для всіх через створення музичних ансамблів, сумісних проєктів з музичної композиції, аранжування тощо. Домен «Залучення педагогіки/фасилітації» мав вирішальне значення у проєкті, адже особливістю такого проєкту є не тільки поєднання різних форматів музично-освітнього процесу, але й забезпечення балансу між спрямованістю на створення якісного освітнього контенту, застосування ефективних освітніх стратегій формування музичних компетентностей учасників та фасилітацією

навчання, доступного для всіх. Останній домен «Зв'язок зі школою» спрямований на співпрацю з учителями шкіл, у яких навчаються учасники проєкту, та консолідацію зусиль під час вироблення програми задля забезпечення їх музично-компетентнісного зростання.

Загалом, у мапі було презентовано 59 пунктів, ступінь повноти висвітлення яких у проєкті оцінювалася за різною кількістю балів (від 1-3), адже експертами було встановлено певну ієрархію кореляційного впливу. Максимальною кількістю балів, яку можна було отримати за виконання тестового завдання на створення проєкту було 100 балів. Оцінювання проводилося методом експертної оцінки – експерти проводили кількісно-якісний аналіз представлених проєктів та виставляли оцінку. Далі, на основі отриманої оцінки роботам респондентів привласнювався певний рівень за чотирибальною системою, відповідно до визначень шкали ECTS (низький – до 60%, середній – до 74%, достатній – до 90%, високий – до 100%). За результатами проведеної діагностики 11,11% (4 особи) продемонстрували високий рівень та 25% (9 осіб) – достатній. Слід зазначити, що проєкти, які отримали високі оцінки, містили цікаві ідеї стосовно можливостей поєднання різних форм навчання, підходів та музично-освітніх стратегій. Так студентка Ганна С. передбачила в проєкті консолідацію зусиль загально-освітньої школи, мистецької школи, закладу позашкільної освіти із можливостями інтернет-платформ, що пропонують інструменти для сумісного музикування в онлайн форматі. Студентка запропонувала зробити концептуальним ядром освітнього проєкту освоєння мистецтва аранжування та стилізації класичних фортепіанних творів у стилях сучасної музики, у тому числі, напрямках субкультури. Проєкт забезпечував ознайомлення учасників із фортепіанним мистецтвом, творчу співпрацю між учасниками (наприклад, фортепіанні ансамблі змішаних форматів), а також ескіз бізнес-плану, що включав залучення інвестиційних коштів та забезпечення ліквідності організації за рахунок перерозподілення прибутків (певні освітні послуги пропонувалося надавати за кошти, при тому, що основний об'єм можливостей - безкоштовно). Деякі проєкти містили

пропозиції стосовно залучення до проекту вчителів у різних галузях мистецтва (художників, хореографів). Так, один з респондентів запропонував проєкт художньо-освітнього курсу, у межах якого учні проходили підготовку за різними напрямками мистецької діяльності та паралельно працювали над сумісним художнім проєктом – постановкою спектаклю, інтерактивної виставки або перфомансу.

Утім, більшість респондентів не проявили достатньої міри умінь самостійно розробляти музично-освітні проєкти, які б допомагали знайомити дітей та підлітків із фортепіанним мистецтвом та, одночасно сприяли б їх соціалізації та творчому розвитку через розкриття художньої картини світу поліхудожніми засобами мистецтва, адже, 33,33% (12 осіб) респондентів продемонстрували лише середній рівень, а 30,56% (11 осіб) – низький (див. таблицю 3.5.).

**Порівняльні результати діагностики сформованості  
творчо-самоорганізаційного компоненту за  
продуктивно-творчим критерієм**

*Таблиця 3.5*

Рівні	Контрольний зріз на початку констатувального експерименту						Результати констатувального експерименту						
	1 показник		2 показник		Загалом		1 показник		2 показник		Загалом		
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	
Високий	5	13,89	3	8,33	3	8,33	5	13,89	5	13,89	4	11,11	
Достатній	4	11,11	4	11,11	4	11,11	9	25,00	8	22,22	9	25,00	
Середній	6	16,67	6	16,67	7	19,44	11	30,56	11	30,56	12	33,33	
Низький	21	58,33	23	63,89	22	61,11	11	30,56	12	33,33	11	30,56	
<i>Підрахунки коефіцієнтів</i>					<i>Kf<sub>4</sub></i>	<i>Рівень загальний</i>	<i>Підрахунки коефіцієнтів</i>					<i>Kf<sub>4</sub></i>	<i>Рівень загальний</i>
Σ середн	2,22		2,17		1,72	Н	2,22		2,17		2,19	С	
Δ (дельта)	0,47												

Загалом, проведений моніторинг, зокрема, порівняння результатів двох зрізів показали певне зростання показників за всіма критеріями. Було зафіксовано підвищення рівня сформованості досліджуваного конструкту із



низького до середнього майже на всіх курсах. При цьому, було констатовано певну неоднорідність динаміки зростання показників. Так, діагностика показала, що в здобувачів другого курсу процес набуття художньо-проектувального досвіду в процесі навчання гри на фортепіано відбувався більш інтенсивно за всіма критеріями, окрім продуктивно-творчого (4 критерій). При цьому, здобувачі четвертого року навчання продемонстрували наявність середнього рівня сформованості творчо-самоорганізаційного компоненту (який оцінювався саме за показниками продуктивно-творчого критерію) вже за результатами діагностики в ході першого зрізу. Утім другий зріз, проведений наприкінці констатувального експерименту, не показав інтенсивного зростання – загальний рівень залишився середнім. Найбільш інтенсивне зростання у ході діагностики було зафіксовано в здобувачів третього року навчання. Останнє дозволило зробити припущення стосовно особливостей традиційної фахової підготовки, зокрема передбачення нею більш сприятливих умов для формування художньо-проектувального досвіду здобувачів саме протягом третього року навчання. Отже, було виявлено певну несистемність та нерівномірність спрямованості традиційної фахової підготовки здобувачів на формування їх художньо-проектувального досвіду, на тлі констатації помірної ефективності, адже за результатами діагностики за більшістю критеріїв загальний рівень залишився низьким, а показник зростання, виражений через лінгвістичну змінну  $\Delta$  (дельта), не перевищив одиниці (див. табл. 3.6).

**Оцінювання динаміки зростання показників  
(констатувальний експеримент)**

*Таблиця 3.6*

Рік навчання	Кількість респондентів	1 критерій			2 критерій			3 критерій			4 критерій		
		□	Рівень		□	Рівень		□	Рівень		□	Рівень	
			до	після		до	після		до	після		до	після
2	12	0,50	Н	Н	0,67	Н	С	0,67	Н	С	0,25	Н	С
3	12	0,33	Н	С	0,42	Н	С	0,33	Н	С	0,75	Н	С
4	12	0,42	Н	С	0,17	Н	С	0,42	Н	С	0,50	С	С

Загалом діагностика на констатувальному етапі експериментального дослідження показала, що високий рівень сформованості художньо-проектувального досвіду діагностовано в 8,33% (3 особи) здобувачів, достатній – в 16,67% (6 осіб), середній – у 33,33% (12 осіб) та 41,67% (15 осіб) залишилися на низькому рівні (див. рис. 3.1).

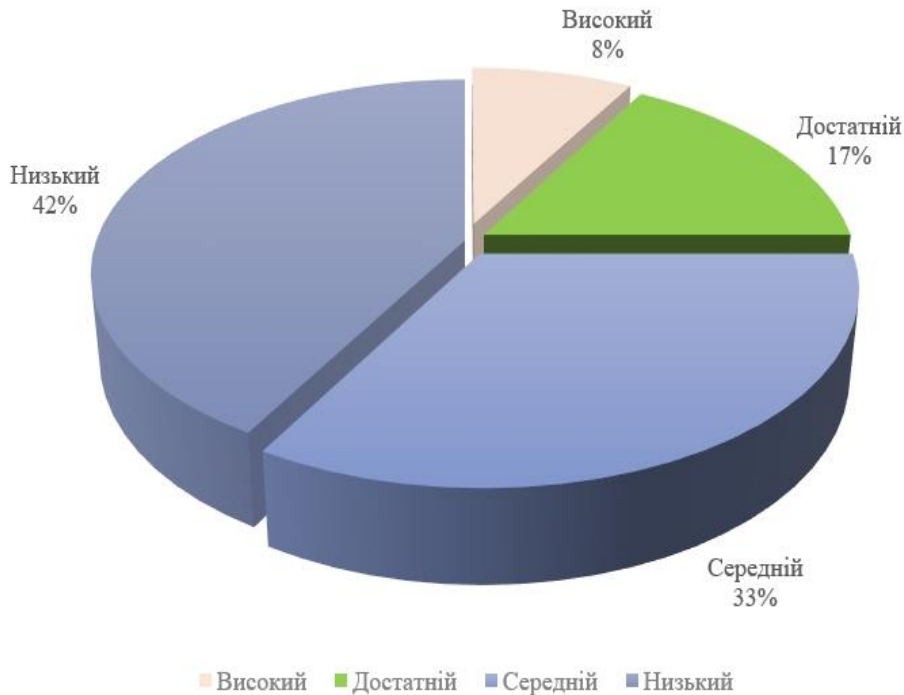


Рис. 3.1. Результати констатувального експерименту з перевірки рівня сформованості художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва

Виявленим на основі статистичного аналізу даних математичним рівням відповідали якісні рівні, з наступними характеристиками:

– високий «активно-інноваційний» рівень було діагностовано в респондентів, які проявили високу міру сформованості методичної компетентності щодо фортепіанно-виконавської підготовки, що проявилось здатністю забезпечення виразності виконавської інтерпретації шляхом проектування методичної роботи над художньою інтерпретацією твору; високим ступенем інтенції до реалізації педагогічного потенціалу фортепіанної підготовки; високою мірою сформованості фонду знань щодо проектування художньо-образного контенту педагогічної інтерпретації фортепіанного твору,

зокрема, стосовно особливостей музичної мови та ефективних методів її аналізу, та створення на цій основі вербальних художньо-педагогічних наративів; високий ступінь накопичення та усвідомлення художньо-образних еталонів фортепіанного репертуару, зокрема, знання системно взаємопов'язаних композиційних, інтерпретаційних та виконавських традицій утілення художніх образів у творчості композиторів різних культурологічних епох а художніх стилів; високий ступінь володіння художньо-комунікативними вміннями в інноваційних формах, зокрема технологіями івент-менеджменту, як-от вміннями інтеграції до художніх проєктів спрямованості на сталий розвиток учасників проєкту а загалом музичної івент-індустрії; високу міру виявлення практико-орієнтованої комунікативної активності в об'єктивації педагогічного ресурсу фортепіанної підготовки, що правилося в вміннях екстраполяції педагогічного художньо-комунікативного досвіду в проєктній діяльності; високу міру самостійності в розробці педагогічної спрямованості проєктувальних заходів на основі фортепіанної підготовки, зокрема у процесі самостійної розробки художніх проєктів, результативних у контексті забезпечення компетентнісного і творчого розвитку широкого кола учасників; високий ступінь творчої продуктивності у розкритті поліхудожньої сутності мистецтва при створенні художньо-образного контенту проєктувальних заходів на основі фортепіанної підготовки;

– достатній «усталено-результативний» рівень привласнювався, якщо респонденти проявляли достатню міру сформованості методичної компетентності щодо фортепіанно-виконавської підготовки, що проявилось здатністю розробки автентичної концепції виконавської інтерпретації шляхом проєктування процесу методичного опрацювання твору; достатнім ступенем інтенції до реалізації педагогічного потенціалу фортепіанної підготовки; достатньою мірою сформованості фонду знань щодо проєктування художньо-образного контенту педагогічної інтерпретації фортепіанного твору, зокрема, стосовно особливостей музичної мови та ефективних методів її аналізу; достатній ступінь накопичення та усвідомлення художньо-образних еталонів

фортепіанного репертуару, зокрема, знання особливостей утілення художніх образів у творчості композиторів різних культурологічних епох а художніх стилів; достатній ступінь володіння художньо-комунікативними уміннями в інноваційних формах, зокрема знання про технології івент-менеджменту та уміннями їх застосовувати в процесі створення художніх проєктів; достатню міру виявлення практико-орієнтованої комунікативної активності в об'єктивації педагогічного ресурсу фортепіанної підготовки; достатню міру самостійності в розробці педагогічної спрямованості проєктувальних заходів на основі фортепіанної підготовки, зокрема під час створення художніх проєктів, спрямованих на забезпечення компетентнісного і творчого розвитку школярів; достатній ступінь творчої продуктивності у розкритті поліхудожньої сутності мистецтва при створенні художньо-образного контенту проєктувальних заходів на основі фортепіанної підготовки.

– середній «стохастично-репродуктивний» рівень було діагностовано за умов, якщо здобувач виявляв середню міру сформованості методичної компетентності щодо фортепіанно-виконавської підготовки, що проявилось здатністю розробки інтерпретаційної концепції у загальному вигляді, із указанням певних методів виконавського опрацювання твору; середній ступінь прагнення до реалізації педагогічного потенціалу фортепіанної підготовки; середню міру сформованості фонду знань щодо проєктування художньо-образного контенту педагогічної інтерпретації фортепіанного твору, зокрема, стосовно певних особливостей музичної мови; середній ступінь накопичення та усвідомлення художньо-образних еталонів фортепіанного репертуару, зокрема, усвідомлення доцільності проведення компаративного аналізу характеристик художніх образів фортепіанних творів задля визначення системних естетичних зв'язків; середній ступінь володіння художньо-комунікативними уміннями в інноваційних формах, зокрема наявність загальних знань про технології івент-менеджменту та можливості їх застосовування під час створення художніх проєктів; середню міру виявлення практико-орієнтованої комунікативної активності в об'єктивації педагогічного

ресурсу фортепіанної підготовки; середню міру самостійності в розробці педагогічної спрямованості проєктувальних заходів на основі фортепіанної підготовки, зокрема здатність створення загального плану художнього проєкту організації творчої діяльності школярів; середній ступінь творчої продуктивності у розкритті поліхудожньої сутності мистецтва при створенні художньо-образного контенту проєктувальних заходів на основі фортепіанної підготовки.

– низький «індиферентно-рудиментарний» рівень було констатовано, якщо респондент проявляв низьку міру сформованості методичної компетентності щодо фортепіанно-виконавської підготовки, що проявилось відсутністю здатності розробки проєкту методичного опрацювання фортепіанного твору; низькій ступінь прагнення до реалізації педагогічного потенціалу фортепіанної підготовки; низьку міру сформованості фонду знань щодо проєктування художньо-образного контенту педагогічної інтерпретації фортепіанного твору, зокрема, при наявності певного обсягу музично-історичних та музично-теоретичних знань, відсутність здатності їх застосування в художньо-проєктивній діяльності; низькій ступінь накопичення та усвідомлення художньо-образних еталонів фортепіанного репертуару, зокрема, певні несистематизовані знання про художні образи деяких фортепіанних творів, при відсутності умінь їх аналізу та порівняння; низький ступінь володіння художньо-комунікативними вміннями в інноваційних формах, зокрема обмежена обізнаність про існування альтернативних форм художньої комунікації, за відсутності здатностей їх застосування в художньо-проєктивній діяльності; низьку міру виявлення практико-орієнтованої комунікативної активності в об'єктивації педагогічного ресурсу фортепіанної підготовки; низьку міру самостійності в розробці педагогічної спрямованості проєктувальних заходів на основі фортепіанної підготовки, зокрема відсутність здатності створення загального плану художнього проєкту організації творчої діяльності школярів; низький ступінь обізнаності про поліхудожню сутність

мистецтва та можливості її актуалізації задля створення художньо-образного контенту проєктувальних заходів.

### **3.2. Експериментальна перевірка методики формування художньо-проєктувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки**

Експериментальна перевірка ефективності авторської методики формування художньо-проєктувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва вимагала проведення спеціального організованого формувального експерименту. Перебіг названого експерименту передбачає створення в процесі фортепіанної підготовки здобувачів вищої освіти таких педагогічних умов, які, через відповідний набір концептуально пов'язаних методів і технологій, реалізуватимуть наукові підходи і принципи, обґрунтовані в другому розділі роботи як ефективні.

У якості загальної мети методики формування художньо-проєктувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва задекларовано формування усіх структурних компонентів досліджуваного феномену: методично-умотивованого, художньо-мисленнєвого, діяльнісно-комунікативного і творчо-самоорганізаційного.

Експериментальна методика передбачала впровадження низки інноваційно-творчих методів відповідно до спроектованих у другому розділі роботи етапів: мотиваційно-спонукального, інформаційно-накопичувального, організаційно-комунікативного та компетентнісно-презентативного. Кожен із виокремлених етапів має власну мету і вирішує окремі завдання у відповідності з логікою формування художньо-проєктувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки.

Формувальний експеримент відбувався на базі Університету Ушинського протягом 2020-2021 навчального року. До експерименту було залучено

здобувачів 2-го, 3-го та 4-го років навчання, яких було рівномірно розподілено по двох репрезентативних вибірках. До експериментальної вибірки (далі ЕГ) увійшло 27 осіб – 7 здобувачів 2-го курсу, 11 – 3-го курсу та 9 здобувачів 4-го курсу. Здобувачі, залучені у якості респондентів експериментальної групи не брали участі у діагностичних заходах, що проводилися на констатувальному етапі експериментального дослідження, що дозволило забезпечити належну чистоту експерименту. До складу контрольної групи (далі КГ) увійшло 29 осіб, серед яких 7 здобувачів 2-го курсу, 12 здобувачів 3-го курсу та 9 здобувачів 4-го курсу. Частка респондентів, які увійшли до складу КГ брали участь у діагностичних заходах, що проводилися на констатувальному етапі експерименту, що дозволило продовжити спостереження за динамікою формування досліджуваного конструкту в умовах фахової підготовки за традиційною методикою. Формувальний експеримент зі студентами, які увійшли до складу експериментальної групи, впроваджувався на базі Науково-дослідної лабораторії «Інновації мистецької освіти» на факультеті музичної та хореографічної освіти Університету Ушинського.

Перший етап експериментальної методики визначається як *мотиваційно-спонукальний* і має на меті актуалізацію мотивації здобувачів до застосування методу проєкту як інноваційного методу мистецької педагогіки. Така мотивація ґрунтується на виникненні в здобувачів особистісного прагнення до набуття методичної компетентності у фортепіанному виконавстві та педагогіці, що кореспондується до *методично-умотивованого компоненту* художньо-проєктувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва. На мотиваційно-спонукальному етапі методики переважно реалізується *компетентнісно-інтенціональний підхід*, який поєднує концептуальні засади компетентнісного навчання як домінувального в сучасній освіті, а також проблематики інтенцій в контексті професійного спрямування особистості (Хе Цзіні, 2022). Цей науковий підхід декларує реалізацію двох основних принципів, на яких будується вибір засобів педагогічного впливу на даному етапі: це *принцип орієнтації на компетентнісний контекст методико-*

*технологічної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та принцип засвоєння педагогічного потенціалу фортепіанної підготовки як ресурсу фахової конкурентоспроможності (Хе Цзіні, 2022).*

З урахуванням такої методологічної основи, на першому, мотиваційно-спонукальному етапі створювалась педагогічна умова *стимулювання зацікавленого ставлення до набуття художньо-проектувального досвіду на основі осмислення його інноваційного потенціалу (He Jingyi, 2022)*. Вона зумовила використання методів, які спрямовані на формування методичної компетентності щодо фортепіанної підготовки, а також на актуалізацію в учасників експерименту особистісно-професійних інтенцій щодо реалізації педагогічного потенціалу фортепіанної підготовки, зокрема засобами діяльності проектування, що перевіряється за допомогою мотиваційно-інтенціонального критерію досліджуваного феномену.

У якості першого методу з респондентами експериментальної групи було проведено *інформаційний марафон-інтенсив*, який дозволив швидко занурити студентів в діяльність проектування, спрямувати їх особистісну і професійно-дослідницьку увагу на інноваційні методи і технології сучасної мистецької педагогіки. Протягом інформаційного марафону вирішувались різні завдання. На першому етапі інтенсиву зі здобувачами було проведено *дискусію*, протягом якої підіймалися такі питання: чи важливо використовувати інноваційні педагогічні технології в процесі фортепіанної підготовки, яка, при цьому, ґрунтується на сталих, вікових традиціях? Чому необхідно оновлювати методико-технологічний інструментарій піаністів-педагогів? Який досвід художньо-проектної діяльності ви маєте і чим вам запам'яталась участь в освітніх або мистецьких проєктах? Які переваги методу проєкту ви можете назвати?

Дискусія дозволила актуалізувати проблему набуття досвіду використання інноваційних освітніх технологій, зокрема художнього проектування. Здобувачі висловлювали свої думки, зазначали, що саме в проєктній діяльності вони можуть отримати досвід дослідження того, що їх



цікавить, розвитку власних ідей, навчитися проявляти самостійність і користуватися творчою свободою. У процесі обговорення переваг художнього проєктування, деякі студенти зазначили, що цінним є те, що в проєктувальній діяльності вони можуть публічно представляти свої результати у форматі творчої події, що для музикантів надзвичайно важливо і корисно.

Після занурення в проблематику художнього проєктування студентам було запропоновано оцінити три контраверсійні форми опанування художньої інформації в освітньому процесі. Ця технологія ґрунтується на «Конусі досвіду Дейла», який унаочнює ефективність різних форм отримання знань і досвіду, від пасивних, теоретичних до активних, практичних («Dale's Cone of Experience» (див. Додаток Е).

Спочатку студентам було прочитано фрагмент традиційної лекції, присвяченої описанню життєвого і творчого шляху композитора Едварда Гріга. У якості другої форми здобувачам було запропоновано до перегляду документальний фільм «Десять нот, що змінили Україну», присвячений творчості Мирослава Скорика. Третьою формою було творчо-пошукове проєктне завдання. Студенти мали розділитись на групи, обрати персону, пов'язану з фортепіанною музикою, і в обмежений час підготувати найбільш цікавий матеріал про неї та презентувати його іншим, використовуючи всі доступні їм ілюстрації.

Аналіз такої активності дозволив студентам зробити висновки щодо глибини, інтенсивності, повноти осягнення інформації, поданої у різних формах. Безумовно, перегляд відеопроєкту у форматі документального фільму, сповненого ілюстраціями, художніми прийомами, паралельним впливом на візуальний та аудіальний канал сприйняття справив більш враження на студентів, ніж лекція. Відповідно, значно більше інформації зберіглося в пам'яті на наступний день, коли було проведено аналіз. Обговорення змісту фільму викликало активну, емоційну дискусію. Учасники експерименту відзначили, що візуалізація матеріалу сприяє залученню уваги того, хто сприймає, дозволяє зробити конкретними деякі абстрактні ідеї, що полегшує

сприйняття, підвищує мотивацію до навчання, залучає емоційну сферу і впливає одночасно на різні модальності чуттів.

Однак, практична підготовка творчого проєкту, хоча, за відгуками, вимагала більше сил і оцінювалась як значно більш складна форма організації діяльності, тим не менш, була визнана студентами як найбільш ефективна. Інформація отримана через самостійний пошук, обрана і систематизована на основі дискусій з іншими учасниками групи, презентована представникам інших груп в активній, ілюстрованій формі, безумовно, має найвищий ступінь засвоюваності, відмітили студенти.

При цьому, було зазначено, що без належних алгоритмів студенти не завжди розуміли, як правильно підійти до виконання завдання, вагалися щодо вибору теми, не могли досягти згоди щодо певних деталей, що актуалізувало брак якостей, які відповідають художньо-мисленневому компоненту і, відповідно, інформаційно-операційному критерію художньо-проектувального досвіду. Крім того, здобувачі відзначили, що найбільш важко зробити вибір, коли можна обирати будь-що. Потреба у регламентованості завдань продемонструвала сформованість в студентів певної звички виконувати тільки ті завдання, які надані викладачем. Виявилось, що бажання творчої свободи стикається з браком досвіду її використання, браком здатності рухатись за власними інтенціями та інтересами. Це стало важливою тезою щодо актуалізації проблеми формування художньо-проектувального досвіду студентів і доведення важливості розвитку творчої активності, самостійності та продуктивності, що визначає важливість приділення особливої уваги формуванню творчо-самоорганізаційного компоненту художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва.

Наступний день інформаційного марафону-інтенсиву мав на меті швидке, стисле, систематизоване і наочно оформлене надання всієї необхідної інформації про метод проєкту, художньо-педагогічне проєктування: визначення проєкту, алгоритми проєктування, види комунікативної діяльності в проєктному полі, критерії оцінювання ефективності проєкту, принципи

художньо-педагогічного проектування, етапи проектної діяльності тощо (див. Додаток Ж). Були обговорені основні сутнісно-змістовні характеристики різних видів проектів в галузі мистецтва – освітніх, розважальних, просвітницьких, ігрових тощо. Ці знання стануть основою методичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, забезпечать започаткування фонду знань щодо проектування художньо-образного контенту педагогічної інтерпретації фортепіанних творів.

Узагальнюючим етапом запровадження інформаційного марафону-інтенсиву була демонстрація студентам відеозаписів різних проектів, присвячених музичному мистецтву. Обговорення продемонстрованих проектів було спрямоване на їх ефективне, обґрунтоване оцінювання на основі наданих критеріїв. Студенти відмічали, що деякі проекти недостатньо розкривають задекларовану ідею. Так, проєкт, присвячений Ференцу Лісту під назвою «Життя і творчість композитора» розкривав лише біографічну складову, містив докладний перелік життєвих подій, однак майже не відобразив творчість Ф. Ліста, риси композиторського та виконавського стилю, зміст фортепіанних творів композитора. Інший проєкт, присвячений Емілю Гілельсу був зхарактеризований як надзвичайно змістовний, але в ньому бракувало динамічності та емоційності подачі інформації.

Перегляд, обговорення і оцінка проектів, зроблених іншими полягає в основу формування фонду пам'яті художньо-проектувальних подій та їх рефлексії. У якості підсумку колективного обговорення кожного проекту використовувались елементи методу «мозкового штурму» з метою генерування ідей щодо їхнього покращення з точки зору методично-інформаційної ефективності. Пропонуючи різні ідеї щодо покращення цих проектів, студенти певним чином закладали основу власного фонду знань щодо проектування художньо-образного контенту фортепіанної підготовки, накопичували ідеї та художньо-образні еталони, які є складовою художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва.

Наступним методом, який запроваджувався на першому, мотиваційно-спонукальному етапі був *метод фіксації наміру*. У межах даного методу студентам було запропоновано підготувати протягом тижня невеличкий відео-проект у форматі самопрезентації. Студенти мали у відео в довільній формі:

- розкрити власні професійні інтереси, цілі, бачення власного професійного шляху;
- узагальнити власне бачення актуальності та ефективності художнього проєктування в контексті фортепіанної підготовки;
- розкрити теми, які цікавлять його в якості ідей проєктів;
- задекларувати намір щодо власного усвідомленого рішення працювати над набуттям художньо-проєктувального досвіду в процесі фортепіанної підготовки.

Таким чином, означена форма роботи надала студентам можливість:

- отримати досвід самостійної розробки і презентації відео-проєкту;
- набуття досвіду самопроєктування власного професійного розвитку;
- визначити, зафіксувати і візуалізувати власні цілі,
- узагальнити інноваційний педагогічний потенціал методу проєктування в контексті фортепіанної підготовки;
- стимулювати власні механізми цілепокладання, відповідальності, самоорганізованості тощо.

Одним з додаткових результатів методу було набуття досвіду презентації себе, своїх професійних результатів, подолання страхів та скутості перед камерою, набуття досвіду технічної підготовки відеопроекту як найбільш популярної форми в карантинних умовах онлайн-навчання. Так, деякі студенти робили акцент на власних сильних сторонах, сміливо подавали інформацію про себе, про свою діяльність. Однак іншим студентам протягом підготовки відеопроекту довелося пропрацювати власні страхи, невпевненість, знецінення себе і своїх досягнень через цілеспрямоване зміщення акцентів на позитивні риси і власне самоствердження. Один із учасників, наприклад, майже всю відеопрезентацію присвятив власному виконанню різних фрагментів

фортепіанних творів. Він зазначив, що це найбільше його характеризує, а його намір щодо опанування методу художнього проектування він присвячує тому, щоб надихати інших на досягнення творів фортепіанного мистецтва.

Останнім методом, який використовувався на першому етапі (і потім, протягом наступних етапів як допоміжна технологія) був метод *фрірайтингу*. З технічної точки хору метод фрірайтингу доцільно використовувати як засіб вербалізації власних інтересів, почуттів, міркування щодо теми та ідеї проекту, написання художньо-проектних текстів. Але на першому етапі засобами фрірайтингу було запропоновано підготувати інтегрований художньо-проектний текст, у якому треба описати уявний проект, який студент би зробив за умовами повної необмеженості часового, територіального, фінансового і людського ресурсу. При цьому опис мав містити ідею, мету і завдання проекту, тип проекту, його зміст і особливості реалізації.

Студенти із захватом сприйняли завдання прибрати всі існуючі обмеження. Так, один із студентів описав культурний проект, який передбачав творчу колаборацію між композиторами різних країн: В. Моцартом як представником Європи, Л. Ревуцьким як представником України, Дж. Гершвіном як представником Америки та Хе Люйтином як представником Китаю. У проекті названі майстри «об'єднали свої зусилля для того, щоб впливати на світ засобами фортепіанного мистецтва, привносячи в нього мир, гармонію, єдність і процвітання». Інший студент запропонував проект, який передбачав накладання спеціальних фонових, подавлених частот, які мають лікувальні властивості, на звучання прелюдій та фуг І. С. Баха. Результатом проекту мала бути презентація та розповсюдження музики з цілющим ефектом, здатним долати найтяжчі хвороби.

Така форма роботи була спрямована на зацікавлення студентів, по-перше, змістом діяльності проектування. Студенти визначили проект сам по собі як «цікаву форму» освітньої та викладацької діяльності. По-друге, важливо було реалізувати основну мету першого етапу: зацікавити студентів методом

художньо-педагогічного проектування як таким, що має потужний освітньо-розвивальний потенціал, зокрема в контексті фортепіанної підготовки.

Метод фрірайтингу був оцінений як ефективний щодо підвищення ступеню творчої продуктивності у розкритті поліхудожньої стуності музичного мистецтва, подолання творчих блоків, які виникають через внутрішню цензурованість і обмеження свідомості щодо створення проєктувальних заходів. Досвід використання методу фрірайтингу також виявився корисним як такий, що полягає в основі для створення художньо-проєктних текстів і художньо-образного контенту проєктувальних заходів на основі фортепіанної підготовки, що демонструє його доцільність не тільки в контексті формування методично-умотивованого, але й творчо-самоорганізаційного компоненту художньо-проєктувального досвіду, і відповідних компетентностей майбутніх учителів музичного мистецтва.

Другий етап експериментальної методики формування художньо-проєктувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва визначений як *інформаційно-накопичувальний*, спрямований на набуття досвіду пошуково-пізнавальної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах роботи над реалізацією художньо-проєктної ідеї. При цьому, набуття досвіду пошуково-пізнавальної діяльності має відбуватися в двох напрямках: щодо реалізації конкретної проєктної ідеї, тобто накопичення художньої інформації в професійному контексті, та щодо теоретичного і технологічного забезпечення ефективної художньо-проєктувальної діяльності, тобто осягнення інформації, необхідної для успішної підготовки різних художніх проєктів у процесі фортепіанної підготовки.

Основний вектором роботи на другому етапі було формування художньо-образного мислення, а також започаткування фонду пам'яті художньо-проєктувальних подій, що віддзеркалює *художньо-мисленнєвий компонент* художньо-проєктувального досвіду. На інформаційно-накопичувальному етапі переважно реалізується *когнітивно-рефлексійний підхід* як стратегія стимуляції розумової та рефлексивної активності студентів в процесі осягнення художньо-

образного, емоційно-сміслового змісту фортепіанних творів (Хе Цзінї, 2022). Відповідними до когнітивно-рефлексивного підходу є *принцип активізації художньо-пізнавальної сфери в парадигмі поліхудожності та принцип поетапного накопичення досвіду рефлексії емоційного ставлення та осмислення художніх образів як змістово-проективних домінант* (Хе Цзінї, 2022). Концептуалізація цих принципів спрямував вибір таких засобів педагогічного впливу, які націлені на ефективну інтелектуальну роботу з художньою інформацією, її рефлексивну оцінку і усвідомлення закладених в цю інформацію смислів і образів, а також продукування на основі неї художньо-проектних ідей та текстів.

На інформаційно-накопичувальному етапі впроваджується педагогічна умова *розширення бази знань та образно-змістовних орієнтирів проектних текстів*, яка передбачає приділення уваги накопиченню фонду знань щодо проектування художньо-образного контенту педагогічної інтерпретації фортепіанного твору, а також усвідомлення художньо-образних еталонів фортепіанного репертуару (He Jingyi, 2022). Це було досягнуто за допомогою низки відповідних методів.

*Метод створення монотематичний презентацій* був для учасників експерименту достатньо цікавим і легким. У більшості студентів вже був сформований певний досвід такого виду роботи протягом освітнього процесу. З метою набуття досвіду художнього аналізу і співставлення художньо-образних смислів, виражених в різних видах художнього висловлювання, а також для систематизації та накопичення художньо-образних уявлень, здобувачі мали зробити достатню кількість монотематичних презентацій, завдяки чому отримати досвід проводити художньо-асоціативні паралелі між творами музичного мистецтва, живопису, літератури, танцю, фонографії тощо тобто на основі поліхудожньої інтеграції опанувати створення проектних текстів. В обговоренні методу зі студентами, було наголошено на важливості уникнення поверхневого аналізу художньо-образного змісту музичного твору. Адже це провокує звуження кола асоціативних зв'язків, збіднює семантично-

образний зміст, заважає проводити цікаві художні паралелі, розкривати глибинні смислові контексти музичного тексту.

Наприклад, на початку роботи студент підібрав для презентації, в якості художньої основи, фортепіанний твір з програмною назвою «Місячне сяйво» (Clair de lune) Клода Дебюссі з Бергамаської сюїти. Спираючись на назву, учасник експерименту зосередився, перш за все, на візуальному, прямому розумінні образу, відповідно до чого побудував художні паралелі виключно за назвою: зображення місяця та поетичний фрагмент «В небі місяць зіходить смутний» Лесі Українки. При цьому, поза увагою залишились художньо-образні характеристики п'єси, її космічність, молитовність середньої частини, чарівний, казковий нічний вітер третьої теми, краса вселенської гармонії, яка сповнює вічними смислами.

Демонстрація студентом цієї презентації не отримала критики. Натомість, студенту було запропоновано працювати з нею далі, знайти більш глибокі образні характеристики, знайти інформацію про цей фортепіанний твір, спробувати виконати його фрагменти і знову звернутися до творів інших видів мистецтва з метою побудови більш глибоких і змістовних образних асоціативних зв'язків.

Обговорення зі студентами представлених презентацій дозволило відмітити, що у більшості проявляється така тенденція до спрощення образного змісту музичного твору. Спочатку студенти потребували систематичної допомоги в знаходженні художніх характеристик, епітетів, асоціацій. Робота на цьому етапі дозволила поступово накопичувати базу образних еталонів, необхідних для якісної, глибокої художньо-образної та виконавської інтерпретації творів музичного мистецтва. Простий, на перший погляд, метод створення монотематичних презентацій відкрив зону розвитку для поглиблення образного мислення і формування розуміння існування художньо-проективних подій, їхньої художньо-образної, особистісно-емоційної рефлексії.

*Метод художнього парадоксу* використовувався паралельно з попереднім методом. Сутність методу полягала в написанні художньо-



інтерпретаційних інтегрованих проєктних текстів до творів, які виконуються в класі основного музичного інструменту. Використання прийому художнього парадоксу допомагає відійти від шаблонного виконання музичного тексту. Осмислення художнього образу є необхідним компонентом фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, як і уміння цікаво, з незвичного боку розглянути фортепіанний твір і, відповідно, подати інформацію про нього іншим. Перші роботи студентів були прикладами традиційної вербальної інтерпретації. Так, наприклад, опис Ноктюрна № 3 (Liebestraum) Ференца Ліста містив гарний виконавський аналіз, який, при цьому, не здатний був би зацікавити потенційних учнів. Студент писав: «Цей музичний твір відкривається звучанням соло фортепіано, яке ніжно і емоційно передає почуття кохання та романтики. Мелодійний мотив пронизаний експресією та витонченістю, що відображає глибину почуттів. Далі музика поступово набуває більшої сили та енергії, з'являються швидкі й енергійні пасажі...».

Після цього студенту було запропоновано зануритись у музичний твір, послухати його декілька разів, спробувати відрефлексувати значення його звукового коду саме для нього, а після цього спробувати описати його так, як він би описав свій улюблений твір іншій людині, в коло інтересів якої фортепіанна музика не входить, з метою зацікавлення. Після цього студент підготував художньо-образну вербальну характеристику твору, вже більше на основі особистісно-рефлексивного розуміння його образної структури. Учасник експерименту описав Ноктюрн як «відображення життєвого циклу людини, сповненого такими різними почуттями: від ніжності та розчуленості до тривоги та розпачу. Музика поєднує в собі емоційну ніжність з експресивною напругою, створюючи художній парадокс, де краса і скорбота переплітаються в непередбачуваних сполученнях. Втрата і ностальгія, надія та відродження – здається кожен нотний знак має двояке значення...». Отже, цей метод, здебільшого, став у нагоді щодо накопичення досвіду проєктування художньо-образного контенту педагогічної інтерпретації музичного твору.

Однак корисним він був і як інструмент формування діяльнісно-комунікативного компоненту художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва, адже студенти було зосереджені на художній комунікації з творами мистецтва, на вербальній комунікації з іншими та вчилися виражати себе засобами практико-орієнтованої комунікації.

Метод *синектики художніх образів* використовувався як технологія колективної творчо-пошукової роботи, протягом якої майбутні учителі музичного мистецтва стимулювали своє творче мислення на знаходження художніх асоціацій, аналогій для створення власних художньо-образних уявлень, а також напрацьовували досвід роботи в командах, що необхідно для проектувальної діяльності. Метод синектики з елементам мозкового штурму використовувався на другому етапі формування експерименту в процесі роботи над монотематичними презентаціями і вербальними інтерпретаціями творів музичного мистецтва.

Також студенти працювали в командах, знаходячи асоціативно-образні епітети до конкретних творів, на основі яких створювали ментальні карти візуалізації (*mindmap*), які потім могли статися у нагоді в процесі художньо-інтерпретаційної роботи над тим чи іншим музичним твором. Наприклад, Фуга *a-moll BWV958 I. С. Баха* була характеризована студентами після прослуховування як сувора, строга, інтелектуальна, серйозна, грандіозна тощо. За допомогою методу синектики було зібрано багато образних характеристик і художніх аналогій, на основі яких студентами було розроблено ментальну карту візуалізації, яку доцільно буде використовувати в роботі над інтерпретацією музичного твору (приклад див. Додаток 3). Унаочнення художніх епітетів, використання візуальних елементів асоціативних, зображень полегшують художньо-інтерпретаційний аналіз, активізують художньо-образне мислення, стимулюють процес формування досвіду використання художньо-образних еталонів, необхідних для інтерпретації фортепіанних творів.

Третій етап експериментальної методики формування художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі визначений як *організаційно-комунікативний*. Метою даного етапу було надання студентам можливості набуття досвіду проектувальної комунікації в різних рольових диспозиціях в існуючому художньо-комунікативному полі в просторі факультету музичної та хореографічної освіти, на якому впроваджувалась методика. На організаційно-комунікативному етапі в якості концептуальної основи обрано *комунікативно-організаційний підхід*, який обумовлюється, тим, що в проектувальній діяльності комунікація набуває смислоутворюючий характер. Це комунікація між керівником / організатором проєкта і учасниками, між всіма учасниками і мистецтвом, між учасниками і тими, на кого спрямовується презентація проєкту тощо. З комунікативно-організаційним підходом сполучається *принцип накопичення досвіду комунікування в різних ролях та диспозиціях*, а також *принцип поетапного засвоєння комунікативних технологій в організації художніх проєктів* (Хе Цзінї, 2022). Така методологічна основа дозволяє цілеспрямовано формувати досвід художньо-комунікативних дій у форматі художньо-проектувальної взаємодії та опановувати художньо-комунікативний ресурс фортепіанної педагогіки, що кореспондується до діяльнісно-комунікативного компоненту досліджуваного феномену.

На організаційно-комунікативному етапі експериментальної методики студентам було запропоновано низку тренінгів, спрямованих на набуття досвіду різних форм комунікації в процесі участі в інноваційних формах мистецько-освітньої діяльності. Це тренінг художньої комунікації, тренінг командно-рольової гри і тренінг невербального спілкування.

Активна комунікативна діяльність та ігровий формат тренінгів викликав значне зацікавлення в респондентів. Вищевказані тренінги запроваджувались окремо та інтегровано щосуботи протягом десяти тижнів у режимі online. Така пролонгованість етапу було зумовлена тим, що досвід, зокрема досвід художньої комунікації, формується поступово. Це корелює з особливостями

формування художньо-проектувального досвіду, який також відбувається поетапно і, як і проектування в цілому, має достатньо чіткі алгоритми.

Перші комунікативні тренінги були присвячені формуванню особистісних вражень від колективної художньо-комунікативної діяльності. Студенти вчилися виражати себе у відкритому комунікативному колі, доводити свої думки, емоції, свої особистісне, відрефлексоване розуміння музичних творів. Цей процес виявився достатньо особистісним і навіть мав певні ознаки терапевтичного процесу музикою, адже художня емоція – це форма об'єктивації живої, людської емоції, і висловлюючи свої відчуття в результаті емоційного осягнення певного музичного твору, учасники «підключали» механізми вивільнення власного емоційного досвіду.

Однією з форм роботи протягом тренінгу було прослуховування всією групою одного музичного твору, без вказання програмності і, навіть, автора. Після цього студентам надавався час проаналізувати власні відчуття, емоції, і зробити короткий опис емоційного змісту музичного твору за технологією фрірайтингу, спираючись не на теоретичні знання, а тільки на розуміння власних емоцій у перетині з образно-емоційним змістом твору. Останнім кроком було обговорення написаного в малих групах з метою знаходження спільного і відмінного в емоційних переживаннях, та з метою глибокого всебічного розкриття емоційно-образного наповнення твору.

В одному з таких тренінгів студентам були запропоновані для прослуховування і аналізу прелюдії В. Барвінського з циклу «П'ять прелюдій для фортепіано» (1908 р.). Показовими виявились обговорення музичних творів учасниками експериментальної групи. Так, після прослуховування Прелюдії № 5 виявилось, що один з учасників відчув її з точки зору емоції ностальгії і розпачу. Музичний твір нагадав йому про минулі часи, про щось втрачене або далеке, про драматизм втрати і внутрішньої боротьби. У іншого учасника ця прелюдія викликала почуття сили, внутрішньої енергії, динамізму, який надихає на дію і досягнення. Емоційний зміст музики «відгукнувся» студенту як ресурс внутрішньої сили. Цікаво було потім обговорити, як одні й ті ж самі

засоби музичної виразності, набір семантичних звукових кодів зумовлює виникнення різних почуттів і вражень, відображуючи особистісний настрій кожного з учасників. Це довело студентам, що сприйняття музики є індивідуальним і залежить від індивідуального досвіду та емоційного стану. Тобто досвід, у цьому випадку емоційний, став певною призмою, через яку студенти сприймали музичний текст. Таке розуміння підкріпило думку учасників про важливість формування художньо-проектувального досвіду як ресурсу ефективної роботи з фортепіанними творами у професійному житті.

Іншою формою тренінгового завдання було комунікація в малих групах за ролями (організатор, генератор ідей, виконавець) в процесі створення міні-проектів художньо-інтерпретаційного характеру. Проекти були присвячені творам Фредеріка Шопена за вибором студентів (вальси, ноктюрни, мазурки). У процесі роботи над міні-проектами здобувачі мали пропрацювати такі питання:

- яка ідея, який образний зміст закладений в музичному тексті?
- яким чином цей образний зміст знаходить свою реалізацію в засобах музичної виразності?
- якими словесно-образними характеристиками найбільш доцільно розкрити образ цього музичного твору?
- який ілюстративний матеріал найкраще допоможе розкрити образ цього твору?

В процесі створення кожного нового міні-проекту учасники групи мали міняти свої рольові диспозиції і, за допомогою фасилітативного впливу організатора експерименту, «спробувати» себе в кожній, проаналізувати успішність / неуспішність своєї роботи в певній ролі, обговорити рівень відчуття відповідності кожній рольовій моделі, відстежити зворотний зв'язок від інших учасників щодо виконання тієї чи іншої ролі. Наприклад, у процесі підготовки проекту, присвяченого Ноктюрну Ф. Шопена Op. 27 e-moll студент зайняв спочатку роль організатора, але потім змінив диспозицію, виконуючи роль генератора ідей та ілюстратора через неготовність проявляти лідерські і

організаційні якості. Така ситуація визначається як норма, адже такі види тренінгів використовуються саме для того, щоб кожен знайшов ту рольову диспозицію, які є для нього найбільш відповідною, в якій він може максимально розкритись і проявити свій потенціал, що буде корисно для всієї групи. І усвідомлення своїх переваг в колективній роботі допомагає підвищувати ефективність функціонування всієї групи.

Останньою формою тренінгової роботи було використання діалогового спілкування за фортепіано в малих групах (в режимі online або в асинхронному, за допомогою записів). Використовувались такі вправи:

- «Музично-імпрровізаційний діалог», в межах якого один студент надає іншому запис невеличкого фрагменту власної фортепіанної імпрровізації (на 1-2 хвилини) на тему певної художньої емоції, а інший намагається «зчитати» емоційне повідомлення і записати відповідь на нього, підтримавши таким чином діалог;
- «Емоційне аранжування», в процесі якого студентам надавалась мелодія і вони мали імпрровізувати на тему цієї мелодії в різних образах і характерах, намагаючись виразити себе, свій настрій і почуття;
- «Композитор» – вправа, яка активізує накопичення досвіду художньої комунікації через колективне написання музичного фрагменту на надану тему, в межах якої учасники обговорювали свої ідеї, щодо звукового втілення теми, спільно шукали засоби передачі своїх ідей, підбирали мелодію, акомпанемент тощо.

Ця робота викликала значне емоційне захоплення в учасників експерименту, що проявилось в обговоренні наприкінці етапу. Студенти намагались усвідомити та узагальнити набутий досвід художньо-проектувальної комунікації в різних видах проєктів, оцінити свою практико-комунікативну активність в контексті фортепіанної підготовки, визначити шляхи подальшого розвитку і реалізації отриманого досвіду на наступному етапі.

Останній етап експериментальної методики формування художньо-проектувального досвіду визначений як *компетентнісно-презентативний*, присвячений певні презентації результатів, отриманих протягом участі студентів у формувальному експерименті. На четвертому, завершальному етапі домінувальним методологічним підходом був *творчо-консолідаційний*, який зумовлював консолідацію, тобто згуртування і поєднання всіх особистісних і професійних якостей, умінь, компетентностей, набутого досвіду з метою творчого самовираження студентів через метод художнього проектування. Також на четвертому етапі реалізувались принципи *поступовості у набутті творчої самостійності в організації художніх проєктів та поетапності в опануванні проєктивних технологій на засадах консолідаційності власного творчого ресурсу* (Хе Цзінї, 2022). Відповідно до них на компетентнісно-презентативному етапі впроваджувалась педагогічна умова *цілеспрямоване застосування різних фахових компетентностей у віртуальних і реальних проєктних заходах* (He Jingyi, 2022).. Останній етап був найбільш пролонгованим. Він тривав три місяця і передбачав створення студентами поступово трьох проєктів:

1. Індивідуальний проєкт художньо-виконавського просвітницького типу за загальною темою «Стильове розмаїття фортепіанної музики»;
2. Груповий проєкт художньо-педагогічного характеру на загальну тему «Вічні теми музичного мистецтва»;
3. Груповий проєкт просвітницького або розважального типу, присвячений певній культурній події або заходу за вибором студента.

Протягом роботи над кожним проєктом студенти проходили самостійно всі кроки алгоритму проектувальної діяльності – від розробки ідеї, визначення цільової аудиторії та мети проєкту, через пошук художньої інформації, вибір основного художнього матеріалу, вибір ілюстративного контенту, оформлення, аналіз і корекцію сценарію проєкту на передостанньому етапі до безпосередньо презентації розробленого проєкту. Крім цього студентами набувався досвід покрокового планування реалізації проєкту, напрацьовувалось уміння

організації діяльності за часом і відповідно до існуючих умов. Зазначимо, що індивідуальні художньо-виконавські проекти просвітницького характеру студенти презентували в межах Індивідуального навчально-творчого завдання відповідно до робочої програми навчальної дисципліни «Основний музичний інструмент (фортепіано)».

У групових проектах важлива увага приділялась командній роботі: визначались ролі та завдання для кожного, відбувалась художньо-проектувальна комунікація з метою продуктивної творчої колаборації учасників.

Протягом останнього етапу формувального експерименту студенти підготували багато різних проектів (приклад див. Додаток І). Це були художньо-просвітницькі проекти, присвячені таким темам: «Від класики до модерну: еволюція стилів фортепіанної музики», «Музична подорож світом», «Терапія музикою» та інші. Також цікавими були проекти, в межах яких, серед інших, проводились невеличкі онлайн-фестивалі «Зірка Одеси», «Фестиваль патріотичної пісні» та онлайн-концерт «фортепіанної музики, який об'єднав учасників з України та Китаю. До участі в цих проектах залучались студенти, які не брали участь у формувальному експерименті.

Важливим процесом було обговорення презентацій підготовлених проектів, в межах яких учасники експериментальної групи висловлювали свою оцінку як експерти, обговорювали найбільш успішні проекти (як свої так й інших учасників) з точки зору факторів їхньої успішності, а також генерували ідеї щодо оптимізації проектів, які були менш цілісними, переконливими або яскравими.

Протягом таких обговорень студенти не тільки поповнювали свій фонд пам'яті художньо-проектувальних подій та художньо-образних еталонів фортепіанного репертуару але й поглиблювали свої комунікативну компетентність, пов'язану зі здатністю висловлювати критичну оцінку коректно, конструктивно та екологічно.



Компетентнісно-презентативний етап відзначився як такий, що супроводжувався максимальним рівнем творчо-організаційної активності учасників формувального експерименту. Студенти набували досвід самоорганізації щодо художньо-педагогічного проєктування в контексті власної фортепіанної підготовки, мобілізували весь свій життєвий і професійний досвід для якісної та продуктивної творчої роботи над проєктами. Від проєкта до проєкту вони демонстрували зростання самостійності та ініціативності, підвищували власну продуктивність у розкритті та репрезентації поліхудожньої природи музичного мистецтва і, відповідно, створювали все більш змістовні, цілісні і переконливі проєкти, присвячені змісту фортепіанної підготовки.

Задля перевірки ефективності експериментальної авторської методики формування художньо-проєктувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки здійснювався відповідний моніторинг, який передбачав проведення двох діагностичних зрізів: на початку та наприкінці формувального етапу експериментального дослідження.

Після проходження всіх етапів методики формування художньо-проєктувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки, а також після проведення другого діагностичного зрізу, було співставлено результати, яких досягли учасники контрольної та експериментальної груп

Результати діагностичних зрізів за кожним критерієм, проведених з учасниками Контрольної та Експериментальної групи на початку формувального експерименту та після впровадження експериментальної методики, порівняні за величиною  $\Delta$  Дельта, представлені в таблицях 3.7., 3.8., 3.9., 3.10., 3.11., 3.12., 3.13., 3.14.

**Порівняльні результати діагностики сформованості  
методично-умотивованого компоненту  
за мотиваційно-інтенціональним критерієм в КГ**

Таблиця 3.7.

Рівні	Контрольний зріз на початку формувального експерименту						Результати формувального експерименту						
	1 показник		2 показник		Загалом		1 показник		2 показник		Загалом		
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	
Високий	2	6,90	3	10,34	2	6,90	4	13,79	5	17,24	4	13,79	
Достатній	4	13,79	5	17,24	4	13,79	9	31,03	8	27,59	8	27,59	
Середній	5	17,24	6	20,69	6	20,69	13	44,83	14	48,28	15	51,72	
Низький	18	62,07	15	51,72	17	58,62	3	10,34	2	6,90	2	6,90	
<i>Підрахунки коефіцієнтів</i>					<i>Kf<sub>1</sub></i>	<i>Рівень загальний</i>	<i>Підрахунки коефіцієнтів</i>					<i>Kf<sub>1</sub></i>	<i>Рівень загальний</i>
Σ середн	1,66		1,86		1,76	<b>H</b>	2,48		2,55		2,52	<b>C</b>	
Δ (дельта)	0,76												

**Порівняльні результати діагностики сформованості  
художньо-мисленнєвого компоненту  
за інформаційно-операційним критерієм в КГ**

Таблиця 3.8.

Рівні	Контрольний зріз на початку формувального експерименту						Результати формувального експерименту						
	1 показник		2 показник		Загалом		1 показник		2 показник		Загалом		
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	
Високий	2	6,90	2	6,90	1	3,45	6	20,69	7	24,14	5	17,24	
Достатній	5	17,24	3	10,34	4	13,79	9	31,03	5	17,24	7	24,14	
Середній	7	24,14	6	20,69	7	24,14	12	41,38	13	44,83	14	48,28	
Низький	15	51,72	18	62,07	17	58,62	2	6,90	4	13,79	3	10,34	
<i>Підрахунки коефіцієнтів</i>					<i>Kf<sub>2</sub></i>	<i>Рівень загальний</i>	<i>Підрахунки коефіцієнтів</i>					<i>Kf<sub>2</sub></i>	<i>Рівень загальний</i>
Σ середн	1,79		1,62		1,71	<b>H</b>	2,66		2,52		2,59	<b>C</b>	
Δ (дельта)	0,88												

**Порівняльні результати діагностики сформованості  
діяльнісно-комунікативного компоненту  
за технологічно-інноваційним критерієм в КГ**

Таблиця 3.9.

Рівні	Контрольний зріз на початку формуального експерименту						Результати формуального експерименту						
	1 показник		2 показник		Загалом		1 показник		2 показник		Загалом		
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	
Високий	3	10,34	4	13,79	3	10,34	4	13,79	6	20,69	4	13,79	
Достатній	5	17,24	5	17,24	5	17,24	6	20,69	5	17,24	6	20,69	
Середній	5	17,24	4	13,79	5	17,24	13	44,83	13	44,83	14	48,28	
Низький	16	55,17	16	55,17	16	55,17	6	20,69	5	17,24	5	17,24	
Підрахунки коефіцієнтів					Kf 3	Рівень загальний	Підрахунки коефіцієнтів					Kf 3	Рівень загальний
Σ середн	1,83		1,9		1,86	С	2,28		2,41		2,34	С	
□□ (дельта)	0,48												

**Порівняльні результати діагностики сформованості  
творчо-самоорганізаційного компоненту  
за продуктивно-творчим критерієм в КГ**

Таблиця 3.10.

Рівні	Контрольний зріз на початку формуального експерименту						Результати формуального експерименту						
	1 показник		2 показник		Загалом		1 показник		2 показник		Загалом		
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	
Високий	2	6,90	3	10,34	1	3,45	5	17,24	6	20,69	4	13,79	
Достатній	6	20,69	5	17,24	6	20,69	5	17,24	6	20,69	6	20,69	
Середній	6	20,69	7	24,14	7	24,14	16	55,17	17	58,62	16	55,17	
Низький	15	51,72	14	48,28	15	51,72	3	10,34	0	0,00	3	10,34	
Підрахунки коефіцієнтів					Kf 4	Рівень загальний	Підрахунки коефіцієнтів					Kf 4	Рівень загальний
Σ середн	2,41		2,62		1,86	С	2,41		2,62		2,52	С	
Δ (дельта)	0,66												

**Порівняльні результати діагностики сформованості  
методично-умотивованого компоненту за  
мотиваційно-інтенціональним критерієм в ЕГ**

Таблиця 3.11.

Рівні	Контрольний зріз на початку формувального експерименту						Результати формувального експерименту						
	1 показник		2 показник		Загалом		1 показник		2 показник		Загалом		
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	
Високий	3	11,11	4	14,81	3	11,11	6	22,22	5	18,52	4	14,81	
Достатній	5	18,52	4	14,81	4	14,81	16	59,26	15	55,56	15	55,56	
Середній	7	25,93	3	11,11	4	14,81	4	14,81	5	18,52	6	22,22	
Низький	12	44,44	16	59,26	16	59,26	1	3,70	2	7,41	2	7,41	
<i>Підрахунки коефіцієнтів</i>					<i>Kf<sub>1</sub></i>	<i>Рівень загальний</i>	<i>Підрахунки коефіцієнтів</i>					<i>Kf<sub>1</sub></i>	<i>Рівень загальний</i>
Σ середн	1,96		1,85		<b>1,91</b>	<b>С</b>	3,		2,85		<b>2,93</b>	<b>Д</b>	
Δ (дельта)	<b>1,02</b>												

**Порівняльні результати діагностики сформованості  
художньо-мисленнєвого компоненту за  
інформаційно-операційним критерієм в ЕГ**

Таблиця 3.12

Рівні	Контрольний зріз на початку формувального експерименту						Результати формувального експерименту						
	1 показник		2 показник		Загалом		1 показник		2 показник		Загалом		
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	
Високий	3	11,11	2	7,41	2	7,41	8	29,63	6	22,22	6	22,22	
Достатній	5	18,52	5	18,52	5	18,52	17	62,96	14	51,85	14	51,85	
Середній	6	22,22	4	14,81	5	18,52	1	3,70	5	18,52	6	22,22	
Низький	13	48,15	16	59,26	15	55,56	1	3,70	2	7,41	1	3,70	
<i>Підрахунки коефіцієнтів</i>					<i>Kf<sub>2</sub></i>	<i>Рівень загальний</i>	<i>Підрахунки коефіцієнтів</i>					<i>Kf<sub>2</sub></i>	<i>Рівень загальний</i>
Σ середн	1,93		1,74		<b>1,83</b>	<b>С</b>	3,19		2,89		<b>3,04</b>	<b>Д</b>	
Δ (дельта)	<b>1,20</b>												

**Порівняльні результати діагностики сформованості  
діяльнісно-комунікативного компоненту  
за технологічно-інноваційним критерієм в ЕГ**

Таблиця 3.13.

Рівні	Контрольний зріз на початку формувального експерименту						Результати формувального експерименту						
	1 показник		2 показник		Загалом		1 показник		2 показник		Загалом		
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	
Високий	2	7,41	3	11,11	2	7,41	7	25,93	9	33,33	7	25,93	
Достатній	4	14,81	3	11,11	3	11,11	15	55,56	17	62,96	15	55,56	
Середній	6	22,22	4	14,81	5	18,52	4	14,81	1	3,70	5	18,52	
Низький	15	55,56	17	62,96	17	62,96	1	3,70	0	0,00	0	0,00	
<i>Підрахунки коефіцієнтів</i>					<i>Kf<sub>3</sub></i>	<i>Рівень загальний</i>	<i>Підрахунки коефіцієнтів</i>					<i>Kf<sub>3</sub></i>	<i>Рівень загальний</i>
Σ середн	1,74		1,7		1,72	<b>Н</b>	3,04		3,3		3,17	<b>Д</b>	
Δ (дельта)	1,44												

**Порівняльні результати діагностики сформованості  
творчо-самоорганізаційного компоненту  
за продуктивно-творчим критерієм в ЕГ**

Таблиця 3.13.

Рівні	Контрольний зріз на початку формувального експерименту						Результати формувального експерименту						
	1 показник		2 показник		Загалом		1 показник		2 показник		Загалом		
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	
Високий	2	7,41	4	14,81	1	3,70	6	22,22	9	33,33	6	22,22	
Достатній	2	7,41	4	14,81	3	11,11	16	59,26	15	55,56	16	59,26	
Середній	5	18,52	3	11,11	5	18,52	3	11,11	2	7,41	4	14,81	
Низький	18	66,67	16	59,26	18	66,67	2	7,41	1	3,70	1	3,70	
<i>Підрахунки коефіцієнтів</i>					<i>Kf<sub>4</sub></i>	<i>Рівень загальний</i>	<i>Підрахунки коефіцієнтів</i>					<i>Kf<sub>4</sub></i>	<i>Рівень загальний</i>
Σ середн	2,96		3,07		1,7	<b>Н</b>	2,96		3,07		3,07	<b>Д</b>	
Δ (дельта)	1,37												

Співставлення результатів діагностичного зрізу після впровадження авторської методики формування художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва показав у представників ЕГ стале зростання показників за всіма критеріями, майже рівномірне серед здобувачів 2-го, 3-го та 4-го років навчання (Таблиця 3.14). Оцінювання за всіма критеріями показало зростання загального рівня на кожному курсі з низького та середнього до достатнього. Єдиним виключенням став результат, який показали здобувачі другого курсу. Зокрема, за результатами оцінювання за мотиваційно-інтенціональним критерієм при виявленні зростання значення лінгвістичної величини  $\Delta$ , загальний рівень залишився середнім, отже інтенсивність не виявилася значною ( $\Delta < 1$ ). Утім за всіма іншими показниками різниця виявився істотною ( $\Delta = [1,0; 1,73]$ ).

**Оцінювання динаміки зростання показників у ЕГ  
(формувальний експеримент)**

*Таблиця 3.14.*

курс	кількість	1 критерій			2 критерій			3 критерій			4 критерій		
		$\Delta$	Рівень		$\Delta$	Рівень		$\Delta$	Рівень		$\Delta$	Рівень	
			до	після		до	після		до	після		до	після
2	7	0,71	Н	С	1,29	Н	Д	1,57	Н	Д	1,29	Н	Д
3	11	1,09	Н	Д	1,18	Н	Д	1,45	Н	Д	1,73	Н	Д
4	9	1,11	С	Д	1,00	С	Д	1,33	Н	Д	1,33	Н	Д

Аналогічні діагностичні зрізи, які проводилися в КГ, також показали певне зростання показників (Таблиця 3.15.). Окрім цього за результатами першого зрізу було виявлено, що здобувачі показали більш високий рівень сформованості досліджуваного конструкту у порівнянні із результатами аналогічної діагностики на початку констатувального експерименту. За результатами другого зрізу було виявлено, що такий рівень піднявся за всіма критеріями з низького до середнього. Утім, моніторинг результатів здобувачів

четвертого курсу дозволив зафіксувати, що загальний рівень не зростав протягом року інтенсивно, адже залишився середнім.

**Оцінювання динаміки зростання показників у КГ  
(формувальний експеримент)**

Таблиця 3.15

курс	кількість	1 критерій			2 критерій			3 критерій			4 критерій		
		Δ	Рівень		Δ	Рівень		Δ	Рівень		Δ	Рівень	
			до	після		до	після		до	після		до	після
2	7	1,00	Н	С	0,86	Н	С	0,86	Н	С	0,29	Н	С
3	12	0,92	Н	С	1,00	Н	С	0,50	Н	С	0,58	Н	С
4	10	0,50	С	С	0,70	С	С	0,20	С	С	0,90	С	С

**Порівняння коефіцієнтів сформованості художньо-проектувального  
досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва на різних етапах  
формуального експерименту  
в ЕГ та КГ**

Таблиця 3.16

Вибірки	Kf <sub>1</sub> до початку	Kf <sub>1</sub> наприкінці	Δ Kf <sub>1</sub>	Kf <sub>2</sub> до початку	Kf <sub>2</sub> наприкінці	Δ Kf <sub>2</sub>	Kf <sub>3</sub> до початку	Kf <sub>3</sub> наприкінці	Δ Kf <sub>3</sub>	Kf <sub>4</sub> до початку	Kf <sub>4</sub> наприкінці	Δ Kf <sub>4</sub>	Σ Kf	ΣΔ
													Рівень	
ЕГ	1,91	2,93	<b>1,02</b>	1,83	3,04	<b>1,2</b>	1,72	3,17	<b>1,44</b>	1,7	3,07	<b>1,37</b>	<b>12,2</b>	<b>5,04</b>
													<b>Д</b>	
КГ	1,76	2,52	<b>0,76</b>	1,71	2,59	<b>0,88</b>	1,86	2,34	<b>0,48</b>	1,86	2,52	<b>0,66</b>	<b>9,97</b>	<b>2,78</b>
													<b>С</b>	
Різниця			<b>0,26</b>			<b>0,32</b>			<b>0,96</b>			<b>0,72</b>		<b>2,26</b>

Остаточні підрахунки у цілому дозволили відзначити зростання рівня сформованості художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва (Таблиця 3.16). Утім таке зростання не було рівноцінним

у репрезентативних вибірках, створених у межах експерименту. Так, оцінювання в КГ показало, що високого рівню досягли 13,79% (4 особи) здобувачів, достатнього - 20,69% (4 особи), середнього - 48,28% (14 осіб) і на низькому рівні залишилося 17,24% (5 осіб) здобувачів. Отже, загальний рівень залишився середнім. Утім в ЕГ за результатами остаточних підрахунків було виявлено стале зростання рівня сформованості всіх компонентів художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва до достатнього. Зокрема, було виявлено, що достатній рівень продемонстрували 51,85% (14 осіб) респондентів, при цьому 22,22% (6 осіб) досягли високого рівня, ще 22,22% (6 осіб) продемонстрували середній рівень і 3,7% (1 особа) – низький. Загальний рівень в ЕГ за результатами підрахунків виявився достатнім (див. табл. 3.17 та та рис. 3.2).

**Остаточні результати діагностики зростання рівня сформованості художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва на різних етапах формувального експерименту в ЕГ та КГ**  
Таблиця 3.17

Рівні	ЕГ				КГ			
	До початку		Наприкінці		До початку		Наприкінці	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Високий	2	7,41	6	22,22	2	6,90	4	13,79
Достатній	3	11,11	14	51,85	4	13,79	6	20,69
Середній	5	18,52	6	22,22	6	20,69	14	48,28
Низький	17	62,96	1	3,70	17	58,62	5	17,24



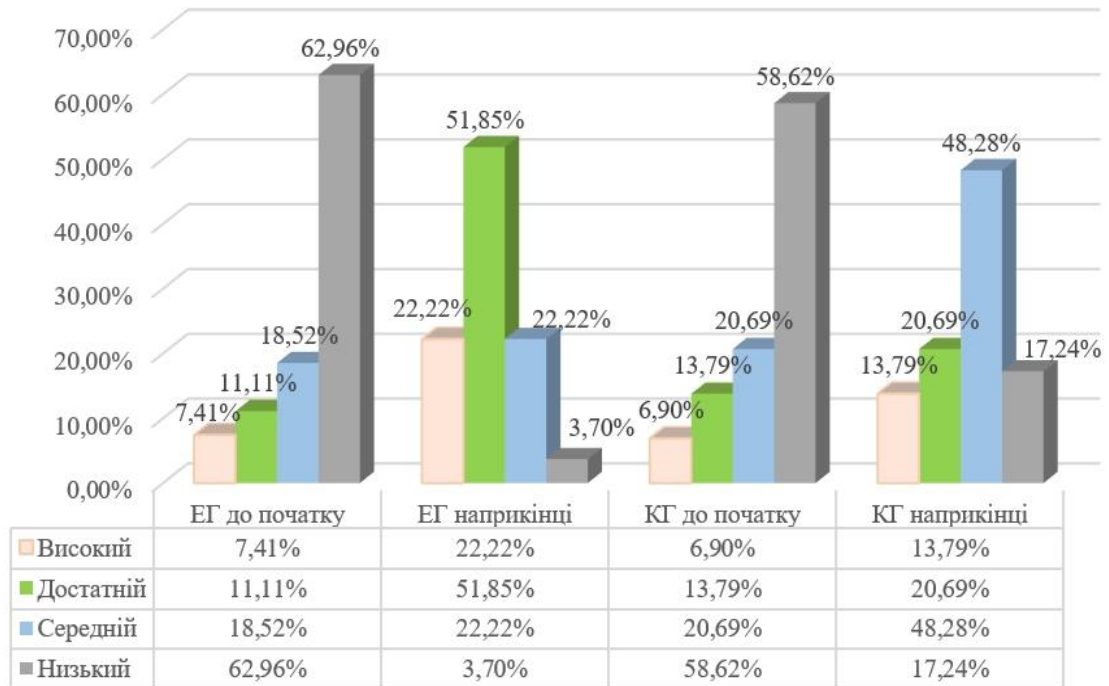


Рис. 3.2. Результати діагностики зростання рівня сформованості художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва на різних етапах формування експерименту в ЕГ та КГ

Значущість різниці рівнів сформованості художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва перевірялася за критерієм кутового перетворення Фішера. Було сформульовано дві робочі гіпотези:

$H_1$ : Частка респондентів ЕГ, які досягли бажаного рівня сформованості художньо-проектувального досвіду істотно перевищує частку таких респондентів у КГ.

$H_0$ : Частка респондентів ЕГ, які досягли бажаного рівня сформованості художньо-проектувального досвіду істотно не перевищує частку таких респондентів у КГ.

Задля здійснення підрахунків було перетворено значення частки респондентів, які досягли бажаного рівня сформованості художньо-проектувального досвіду (тобто продемонстрували високий та достатній рівні) у значення центрального кута за наступною формулою:

$$\varphi = 2 \cdot \arcsin \sqrt{\rho}$$

де  $\rho$  – кількість (у відсотках) респондентів, які досягли бажаного рівня сформованості художньо-проектувального досвіду, виражена через частку одиниці.

Виходячи з того, що в ЕГ кількість респондентів, які досягли бажаного рівня сформованості досліджуваного конструкту склала 74,07%, а в КГ – 34,48%, були здійснені наступні розрахунки:

$$\varphi_1 = 2 \cdot \arcsin\sqrt{0,7407} = 2 \cdot \arcsin 0,8607 = 2 \cdot 1,0366 = 2,0731$$

$$\varphi_2 = 2 \cdot \arcsin\sqrt{0,3448} = 2 \cdot \arcsin 0,5872 = 2 \cdot 0,6276 = 1,2552$$

Таким чином, було отримано два значення центрального кута  $\varphi_1 = 2,0731$  (частка в ЕГ) та  $\varphi_2 = 1,2552$  (частка в КГ). Далі здійснювалося зіставлення отриманих значень за формулою:

$$\varphi^*_{емп} = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$$

де  $n_1$  - загальна кількість спостережень в ЕГ;

$n_2$  - загальна кількість спостережень в КГ;

$\varphi^*_{емп}$  – значення істотності розбіжності кутів.

Здійснені підрахунки дозволили отримати наступне значення:

$$\varphi^*_{емп} = (2,0731 - 1,2552) \cdot \sqrt{\frac{27 \cdot 29}{27+29}} = 0,8179 \cdot \sqrt{\frac{783}{56}} = 3,058$$

Отримане значення:  $\varphi^*_{емп} = 3,058$  було перевірено на приналежність до певної зони значущості на осі Фішера (див. рис. 3.3).

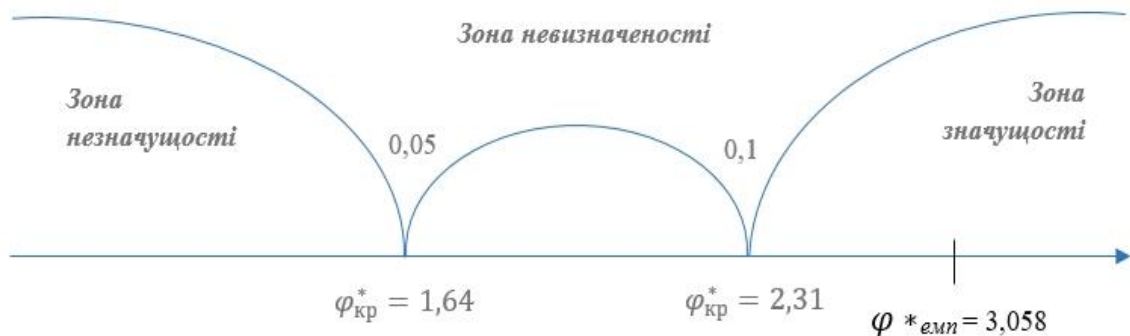


Рис. 3.3. Вісь значущості Фішера.

Як видно на рисунку 3.3, отримане значення перебуває у зоні значущості, адже є більшим за критичне значення кутів  $\varphi^*_{кр}=2,31$ , яке відмежовує зону невизначеності від зони значущості:

$$\varphi^*_{емп} = 3,058$$

$$\varphi^*_{кр} = 2,31$$

$$3,058 > 2,31$$

$$\varphi^*_{емп} > \varphi^*_{кр}$$

Таким чином, здійснені підрахунки призвели до отримання емпіричного значення  $\varphi^*_{емп}=3,058$ , яке є більшим за значення критерія рівня статистичної значущості 2,31, що довело істотність розбіжності кутів вибірок та підтвердило ефективність розробленої авторської методики формування художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки.

### Висновки до розділу 3

У розділі представлено хід і результати дослідження рівня сформованості художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва а також результати експериментальної перевірки ефектності поетапної методики його формування на основі фортепіанної підготовки.

Відповідно до завдань дослідження було розроблено критерії, показники і методи, на основі яких здійснено констатувальний експеримент оцінювання рівня сформованості художньо художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва. Критерії і показники відповідали пропонованій компонентній структурі досліджуваного феномену. Для оцінювання методично-умотивованого компоненту та його елементів обрано мотиваційно-інтенціональний критерій з показниками: прагнення набуття методичної компетентності у фортепіанному виконавстві; зацікавлене ставлення до опанування фортепіанним виконавством як педагогічного ресурсу фахової підготовки. Художньо-мисленнєвий компонент та його елементи оцінювалися

інформаційно-операційний критерієм з показниками: наявність фонду знань щодо проєктування художньо-образного контенту педагогічної інтерпретації фортепіанного твору; ступінь накопичення та усвідомлення художньо-образних еталонів фортепіанного репертуару. Діяльнісно-комунікативний компонент та його елементи оцінювалися технологічно-інноваційним критерієм з показниками: ступінь володіння художньо-комунікативними вміннями в інноваційних формах, зокрема технологіями івент-менеджменту; міра виявлення практико-орієнтованої комунікативної активності в об'єктивації педагогічного ресурсу фортепіанної підготовки. Останній компонент – творчо-самоорганізаційний, оцінювався продуктивно-творчим критерієм з показниками: міра самостійності в розробці педагогічної спрямованості проєктувальних заходів на основі фортепіанної підготовки; ступінь творчої продуктивності у розкритті поліхудожньої сутності мистецтва при створенні художньо-образного контенту проєктувальних заходів на основі фортепіанної підготовки.

Встановлено, що задля визначення рівнів сформованості художньо-проєктувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва, зокрема в процесі їхньої фортепіанної підготовки, доцільно використовувати як традиційні педагогічні діагностичні методи (аналіз, педагогічне спростереження, педагогічне тестування, експертна оцінка), так і сучасні модифіковані методи: статистичного аналізу методичного забезпечення виразності виконання музичних патернів; регресивного аналізу проєкту інтерпретаційної концепції через осягнення художнього образу; діагностика ефективності івент-менеджерів музичних заходів; діагностика умінь інтеграції формальних та інформальних музично-освітніх форм у художньо-проєктувальної діяльності та ін.

Констатувальний експеримент мав пролонгований характер та визначав рівні сформованості означених компонентів у досліджуваних різних курсів за традиційною методикою. Величина дельта  $\Delta$  допомагала визначити наявну позитивну динаміку. За результатами констатувального експерименту було

встановлено, що високий рівень (активно-інноваційний) сформованості художньо-проектувального досвіду діагностовано у 8,33% (3 особи) здобувачів, достатній (усталено-результативний) – у 16,67% (6 осіб), середній (стохастично-репродуктивний) – у 33,33% (12 осіб) та 41,67% (15 осіб) залишився на низькому рівні (індеферентно-рудиментарний), тобто за традиційною методикою кількісні показники низького рівня не змінилися.

Експериментальна робота щодо перевірки ефективності поетапного запровадження педагогічних умов, а саме: за мотиваційно-спонукальним, інформаційно-накопичувальним, організаційно-комунікативним та компетентнісно-презентативним етапами, показала значне підвищення результатів у досліджуваних експериментальної групи. Узагальнена картина результатів показала, що в КГ здійснилися незначні зміни, але загальний рівень залишився середнім, оскільки високого рівню досягли 13,79% (4 особи); достатнього - 20,69% (4 особи), середнього - 48,28% (14 осіб) і на низькому рівні залишилося 17,24% (5 осіб) здобувачів. Натомість досліджувані ЕГ продемонстрували відповідність високому рівню у 22,22% (6 осіб), достатньому рівню – 51,85% (14 осіб); респондентів, при цьому 22,22% (6 осіб) досягли високого рівня, такий саме відсоток здобувачів – 3,7% (1 особа) продемонстрували середній рівень і 3,7% (1 особа) – низький. Загальний рівень в ЕГ за результатами підрахунків виявився достатнім.

## ВИСНОВКИ

У дослідженні представлено результати теоретичного обґрунтування, розробки та експериментальної перевірки методики формування художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки. Запропоноване розв'язання зазначеної проблеми, отримані результати дозволили сформулювати наступні висновки.

1. Відповідно до завдання дослідження здійснено теоретичний аналіз сутності та організаційно-практичної ролі проектування у світовому науково-педагогічному дискурсі та результатів експериментальних досліджень. Визначено, що проектування відноситься до інновацій освітньої галузі, разом з тим, має певні історичні витоки в працях видатних представників педагогічної науки і та практики (Дж.Дьюї (J. Dewey), Ж. Піаже (J. Piaget), А.Дістервіг (F. Distervig)).

Актуалізація сучасного проектування в освіті викликано дослідженнями та здобутками освітнього менеджменту, управління якістю освіти. Проектування як освітня технологія досліджується та експериментально перевіряється в різних країнах світу (США, Індонезія, Туреччина, Польща, В'єтнам, Китай, Хорватії, Україні, Філіппіни та ін.). Узагальнено думку щодо відповідності технології проектування студентоцентрованому принципі навчання, а також показано, що зазначена технологія набула концептуального значення та оформлена як проектувально-орієнтоване навчання (Project-based learning, що має аббревіатуру PBL). Концептуальне значення проектувально-орієнтованого навчання зумовлено його відповідністю до інтегрованої концепції STEAM, що є макро-проектом міждисциплінарного освітнього середовища і потребує проектувальних технологій.

Відповідно до завдань дослідження з'ясовано сутність споріднених понять, які позначають актуальні якості особистості, що є важливі задля здійснення проектувально-орієнтованого навчання, а також явища і феномену, які стають атрибутами зазначеної технології. Зокрема, метод проектів,

проектувальне мислення, що супроводжує проектувальну діяльність, яка у є процесом реалізації усіх складових розробленого і обґрунтованого проекту (події, заходу), відповідного до обраної мети та завдань, що мають освітню спрямованість і вибудовану поетапну траєкторію його здійснення з урахуванням інтересів та творчих можливостей залучених учасників.

Класифіковано два напрями досліджень проектувальної діяльності, які розкривають: а) інноваційний характер проєктивної діяльності, механізми її планування і реалізації, алгоритми дій та етапів її організації, а також сукупний інструментарій і правила, яких варто дотримуватися; б) властивості та професійні якості, якими мають володіти майбутні фахівці задля здійснення проєктно-орієнтованого навчання у професійній діяльності і котрі формуються переважно під час застосовувати проектувальних технологій у професійному середовищі.

Відповідно до предмету дослідження проектувальна діяльність досліджується у процесі фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Визначені властивості проєктно-орієнтованого навчання екстрапольовано в музично-освітній процес, а саме: підготовка здобувачів користуватися музикою в реальних освітніх процесах під час розв'язання актуальних непередбачуваних проблем; глобалізаційний характер, можливість спиратися на полікультурні властивості мистецтва; зміна акценту в ролях викладача і студента, вчителя і учнів, домінування виконавської, пошуково-пізнавальної, художньо-творчої діяльності студента та учня; чіткість визначення мети, задля якої наявне сполучання усіх традиційних та інноваційних форм і методів музичного навчання; реальна студентоцентрованість, її дієвість у формуванні автономності та відповідальності здобувачів під час різноманітних видів інтерпретації музичних творів; співтворчість, співорганізація, засновані на активній комунікації, зокрема й художній та здатності створювати корпоративне середовище навчання; організаційна спланованість та визначеність ролей і обов'язків усіх учасників художньо-творчого проєкту; інструментальна та змістова

міждисциплінарність, розширення світогляду, зокрема художнього; пізнавально-пошукова активність, дослідницький характер; творча атмосфера, мотивація винахідливості та традиційності подачі матеріалу з різних видів мистецтва на основі міжпредметної координації задля якості і результативності проекту, інноваційність мислення; створення нового академічного продукту як результату проектно-орієнтованого навчання галузі мистецької освіти. Указано на формування важливих якостей здобувачів, зокрема самостійності, творчої умотивованості, самореалізації, комунікативності, soft-skills (м'які навички), автономності і відповідальності.

2. Розкрито сутність поняття та компонентну структуру феномена художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки. У дослідженні це – інтегрована фахова якість, що є процесом і результатом накопичення і запам'ятовування знань та практичних умінь втілювати художньо-образну та смислову ідею в організаційну форму, що сприймається як подія, задля якої усі учасники освітнього процесу залучаються до самостійної підготовки та виконання розподілених творчих завдань за певним сценарієм, зорієнтованим на досягнення спільної педагогічної мети. Цей вид досвіду складається з чотирьох компонентів, кожний з яких має свої структурні одиниці. Методично-умотивований компонент складають такі елементи, як: прагнення набуття методичної компетентності у фортепіанному виконавстві, зацікавлене ставлення до опанування фортепіанного виконавства як педагогічного ресурсу фахової підготовки. Художньо-мисленнєвий компонент складають елементи художньо-образного мислення, а також наявність фонду пам'яті художньо-проективних подій та їх рефлексії. Діяльнісно-комунікативний компонент складався з таких елементів, як: наявність досвіду художньо-комунікативних дій та активність в опануванні художньо-комунікативного ресурсу фортепіанної підготовки. Творчо-самоорганізаційний компонент складала наступні елементи: педагогічне самопроектування фортепіанної підготовки;



творча здатність створення сценарію художньо-проектного заходу на основі фортепіанного репертуару.

Теоретичне дослідження дозволило також встановити властивості компонентів художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва, серед яких інноваційність, технологічність, конкурентоспроможний потенціал, інтегрований характер художньо-образного мислення, орієнтація на полімодальність, міждисциплінарність, полівекторність комунікацій, пізнавально-дослідницький характер; творча самостійність та творчий саморозвиток а також інноваційно-організаційна компетентність.

3. Відповідно до визначеної поліпарадигмальної концепції дослідження обґрунтовано методологічну основу формування художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва за логікою подвійного функціоналу наукових підходів. Уточнено особливості загальних і конкретно-наукових підходів, які стають ґрунтом для розробки педагогічних принципів методичного спрямування. У дослідженні обрано такі конкретно-наукові підходи: компетентнісно-інтенціональний, когнітивно-рефлексійний, комунікативно-організаційний, творчо-консолідаційний.

На основі обраних конкретно-наукових підходів обґрунтовано доцільність застосування методичних принципів. Відповідно до компетентнісно-інтенціонального підходу обґрунтовано принципи орієнтації на компетентнісний контекст методико-технологічної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та засвоєння педагогічного потенціалу виконавської (фортепіанної) підготовки як ресурсу фахової конкурентоспроможності. Відповідно до когнітивно-рефлексійного підходу застосовано принципи активізації художньо-пізнавальної сфери в парадигмі поліхудожності та принцип поетапного накопичення досвіду рефлексії емоційного ставлення і осмислення художніх образів як змістово-проективних домінант. Комунікативно-організаційний підхід зумовив введенню принципів накопичення досвіду комунікування в різних ролях та диспозиціях та поетапного засвоєння комунікативних технологій в організації художніх

проектів. Відповідно до творчо-консолідаційного підходу доцільним визнано застосування принципів поступовості у набутті творчої самостійності в організації художніх проектів та поетапності в опануванні проєктивних технологій на засадах консолідаційності власного творчого ресурсу.

4. Завдяки методу теоретичного моделювання побудовано критерії та показники оцінювання рівня сформованості художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки. Мотиваційно-інтенціональний критерій та його показники (прагнення набуття методичної компетентності у фортепіанному виконавстві; зацікавлене ставлення до опанування фортепіанним виконавством як педагогічного ресурсу фахової підготовки) оцінювали елементи методично-умотивованого компоненту; інформаційно-операційний критерієм з показниками (наявність фонду знань щодо проєктування художньо-образного контенту педагогічної інтерпретації фортепіанного твору; ступінь накопичення та усвідомлення художньо-образних еталонів фортепіанного репертуару) оцінювали елементи художньо-мисленнєвого компоненту; технологічно-інноваційний критерій та його показники (ступінь володіння художньо-комунікативними вміннями в інноваційних формах, зокрема технологіями івент-менеджменту; міра виявлення практико-орієнтованої комунікативної активності в об'єктивації педагогічного ресурсу фортепіанної підготовки) оцінювали елементи діяльнісно-комунікативного компоненту; продуктивно-творчий критерій та його показники (міра самостійності в розробці педагогічної спрямованості проєктувальних заходів на основі фортепіанної підготовки; ступінь творчої продуктивності у розкритті поліхудожньої сутності мистецтва при створенні художньо-образного контенту проєктувальних заходів на основі фортепіанної підготовки) оцінювали елементи творчо-самоорганізаційного компоненту.

Доведено ефективність поєднання традиційних діагностичних методів (анкетування, педагогічне спостереження, педагогічне тестування, експертної оцінки) з модифікованими варіантами інноваційних методів, зокрема: метод

статистичного аналізу методичного забезпечення виразності виконання музичних патернів (на основі методики Б.Репа (B. Repp, 1995)); регресивний аналіз проєкту інтерпретаційної концепції через осягнення художнього образу (на основі дослідження Р. Чаффіна, Г. Імре, Е. Лем'є та К. Чена (R. Chaffin, G. Imreh, A. Lemieux, & C. Chen)); діагностика ефективності івент-менеджерів музичних заходів (С. Стеттлер (S. Stettler)); діагностика умінь інтеграції формальних та інформальних музично-освітніх форм у художньо-проєктивній діяльності (на основі дослідження Х. Шіпперса та Б. Бартліта (H. Schippers & B. Bartleet)); інтерактивні ігри; створення сценаріїв міні проєктів, образно-тематичних кейсів на певну тему; а також техніка розробки матриці/партитури проєкту та ін.

Пролонгований характер констатувального експерименту дозволив встановити кількісні показники високого, «активно-інноваційного», достатнього, «усталено-результативного», середнього, «стохастично-репродуктивного» та низького, «індеферентно-рудиментарного» рівнів, а також завдяки величині дельти  $\Delta$  встановити їх динаміку зростання в умовах традиційної методики.

5. Експериментальне дослідження дозволило встановити результати та перевірити ефективність методики формування художньо-проєктувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва на основі фортепіанної підготовки за мотиваційно-спонукальним, інформаційно-накопичувальним, організаційно-комунікативним та компетентісно-презентативним етапами. Під час поетапної експериментальної перевірки визначилося ефективність запровадження наступних педагогічних умов: *стимулювання зацікавленого ставлення до набуття художньо-проєктувального досвіду на основі осмислення його інноваційного потенціалу* (мотиваційно-спонукальний етап); *розширення бази знань та образно-змістовних орієнтирів проєктних текстів* (інформаційно-накопичувальний етап); *створення проєктно-комунікативного середовища навчання* (організаційно-комунікативний етап); *цілеспрямоване застосування різних*

*фахових компетентностей у віртуальних і реальних проектних заходах* (компетентнісно-презентативний етап).

Виявилися ефективними інноваційні методи: «інформаційний марафон-інтенсив»; «фіксації наміру»; «створення монотематичних презентацій»; «художнього парадоксу», «синектики художніх образів»; тренінги художньої комунікації та командно-рольової гри; невербального спілкування – імпровізаційно-виконавський тренінг; введено в науковий тезаурус поняття «художньо-інтегрований проєктувальний текст». Отримані результати показали, що в ЕГ сталися суттєві позитивні зміни: значне зростання кількості респондентів експериментальної групи з високим (з 7,41% до 22,22%) і достатнім (з 11,11% до 51,85:%) рівнями сформованості художньо-проєктувального досвіду. Натомість у контрольній групі результати не були такими показовими (відповідно з 6,9% до 13,79% та з 13,79% до 20,69%). Також знижено кількість здобувачів, що віднесено до низького рівня (з 62,96% до 3,70%) в експериментальній групі. Щодо результатів у контрольній групі, то зниження здійснилося відповідно з 58,62% до 17,24%, що є гіршим результатом.

Значущість результатів упровадження методики формування художньо-проєктувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва доведена за допомогою критерію кутового перетворення Фішера ( $F^*$ ) – емпіричне значення  $F^*$  емп. дорівнює 3,058, що доводить істотність розбіжності кутів вибірок та підтверджує ефективність розробленої авторської методики формування художньо-проєктувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки.

Подальшою галуззю дослідження може стати методика формування художньо-проєктувального досвіду на основі інших видів фахової підготовки як майбутніх учителів музичного мистецтва, так і майбутніх викладачів музичних дисциплін.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Андрущенко, В. П. (2005). *Філософський словник соціальних термінів*. Київ; Харків : РИФ.
- Бай, Бінь. (2014). *Формування звуко-тембральних уявлень майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
- Балахтар, В. (2018). Психологічні особливості мотивації професійного становлення фахівців із соціальної роботи. *Науковий вісник ХДУ. Психологічні науки*, 5, 147–154.
- Батюк, Н., Мікулінська, О. (2018). Методика діагностики рівня сформованості проектних умінь студентів-хореографів. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка*. Тернопіль : ТНПУ, 57–66.
- Бережна, Л. (2010). Проектна культура як основний спосіб реалізації інноваційної педагогічної діяльності. *Теорія та методика управління освітою*, 3, 2–4. Відновлено з [http://umo.edu.ua/images/content/nashi\\_vydanya/metod\\_upr\\_osvit/v\\_3/2.pdf](http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v_3/2.pdf)
- Біографія А. Дістервега. Відатні педагоги України та світу*. Відновлено з <https://dnpb.gov.ua/ua/informatsiyno-bibliohrafichni-resursy/vydatni-pedahohy/disterveh-f-a-v/26445-2/>
- Бодрова, Т. О. (2015). Методична підготовка майбутніх учителів музики: праксеологічний контекст. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*(1), 7-12.
- Брускова, Н. С. (2016). Методи і форми стимулювання позитивної мотивації майбутніх учителів музичного мистецтва до вдосконалення виконавської майстерності. *Науковий огляд*, № 8 (29), 1–13.

- Буйницька, О. П. (2021). *Система педагогічного проєктування інформаційно-освітнього середовища для здійснення підготовки майбутніх соціальних педагогів*. Київ : Ун-т ім. Б. Грінченка.
- Ван Юе. (2017). *Формування методичної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі навчання гри на фортепіано*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Київ. Отримано з <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/30980>
- Ван, Лу. (2021). *Підготовка майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості засобами фортепіанної музики*. (Дис. доктора філос. наук). ПНПУ імені К. Д. Ушинського, Одеса.
- Вей, Сімін. (2017). *Методика формування темпо-ритмічних виконавських умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано навчання*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
- Власенко, А. О. (2017). *Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до проєктної діяльності в початковій школі*. (Дис. канд. пед. наук). Уманський державний педагогічний університет ім. П. Тичини, Умань.
- Гаврілова, Л. Г. (2015). *Система формування професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами мультимедійних технологій*. (Автореф. дис. доктора пед. наук). Національна академія керівних кадрів культури і мистецтв, Київ.
- Гадамер, Х. Г. (1993). *Істина і метод (фрагменти)*. Читанка з історії філософії. (Кн. 6, с. 196–201). Київ : Відновлено з : <https://www.philsci.univ.kiev.ua>
- Гао, Юань. (2020). *Методика розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки*. (Дис. канд. пед. наук). ПНПУ імені К. Д. Ушинського, Одеса.
- Глазунова, І. (2021). *Мотивація до навчально-виконавської діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва : зміст і структура*. Наукові

- записки. Педагогічні науки.* Вип. 199. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова.
- Гнатів, З. Я. (2017). Музична освіта в Україні: філософсько-праксеологічний підхід як методологічний концепт дослідження. *Філософські обрії*, (37), 136-143.
- Гончаренко, С. (1997). *Метод проєктів. Український педагогічний словник.* (с. 205-206). Київ : Либідь.
- Грінченко, А. М. (2021). До проблеми інтерпретаційно-виконавського процесу музиканта-піаніста. *Наукові записки. Педагогічні науки* : зб. наук. праць. Вип. 197, 86–91. Відновлено з <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-1-197-86-91>  
<https://pednauk.cuspu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/929/860>
- Грінченко, А. М. (2022). До проблеми удосконалення виконавських навичок у майбутніх учителів в процесі гри на фортепіано. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. праць. Запоріжжя : КПУ, Вип. 81, 152–156. Відновлено з <http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2022/81/28.pdf>
- Грінченко, А. М. (2022). Особливість формування виконавських умінь майбутніх вчителів музичного мистецтва в умовах дистанційного навчання. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* Вип. 82, 164–168. Відновлено з <http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2022/82/29.pdf> DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.82.29>
- Грінченко, А. М., Мамикіна, А. І. (2020). Педагогічні умови та методи формування музично-слухових уявлень майбутніх учителів музичного мистецтва. *Науковий вісник ПНПУ ім. К. Д. Ушинського.* Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 4 (133), 85–92. Відновлено з <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/10440/1/Grinchenko.pdf>

- Гуральник, Н. П. (2007). *Українська фортепіанна школа ХХ століття в контексті музичної педагогіки: Історико-методологічні та теоретико – технологічні аспекти: Монографія*. Київ: НПУ.
- Демидова, М. Г. (2-15). Особливості прояву звукотворчої волі у процесі інтерпретаційної діяльності майбутніх учителів музики. *Наукові записки: Психолого-педагогічні науки. Серія: Наукові видання Ніжинської вищої школи, 2*, 25-29.
- Демір, М. І. (2016). *Формування інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики в процесі професійної підготовки*. (Дис. канд. пед. наук), Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса.
- Демір, М. (2015). Упровадження герменевтичного підходу в навчально-виховний процес як педагогічна умова формування інтерпретаційної культури майбутнього вчителя музики. *Народна освіта*. Відновлено з [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=3710](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=3710)
- Дерев'янка, Н. В. (2012). Принципи формування проектно-образного мислення майбутніх дизайнерів в процесі професійної підготовки. *Теорія та практика дизайну*. Вип. 1, 21–26. Відновлено з [http://nbuv.gov.ua/UJRN/tprd\\_2012\\_1\\_6](http://nbuv.gov.ua/UJRN/tprd_2012_1_6).
- Дістервіг, А. Ф. (1835). *Посібник для освіти німецьких вчителів*. Відновлено з <https://studfile.net/preview/5319340/>
- Довгань, Л. Є., Мохонько, Г. А., Малик, І. П. (2017). *Управління проектами : навч. посібник*. Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського. Відновлено з [https://ela.kpi.ua/jspui/bitstream/123456789/19481/1/DMM\\_UP\\_2017.pdf](https://ela.kpi.ua/jspui/bitstream/123456789/19481/1/DMM_UP_2017.pdf)
- Драгомирецька, Н. М., Кандагура, К. С., Букач, А. В. (2017). *Комунікативна діяльність в державному управлінні : навч. посібник*. Одеса : ОРІДУ НАДУ.
- Дубасенюк, О. А. (2009). Інноваційні освітні технології та методики в системі професійно-педагогічної підготовки. *Професійна педагогічна освіта :*



- інноваційні технології та методики : монографія.* (с. 14–47). Житомир : ЖДУ ім. І. Франка.
- Дубасенюк, О. А. (ред.). (2009). *Професійна педагогічна освіта : інноваційні технології та методики.* Житомир : ЖДУ ім. І. Франка.
- Дубницька, О. М. (2018). Методологічні підходи у професійній підготовці майбутніх фахівців. *Сучасні тенденції розвитку освіти й науки : проблеми та перспективи* : зб наук. праць. Вип. 3, 206–209. Відновлено з <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/37345/O.%20Dubnytska.pdf?sequence=1>
- Єременко, О. В. (2010). *Теорія і методика підготовки магістрів музичного мистецтва в педагогічних університетів.* (Автореф. доктора. пед. наук). Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, Київ.
- Єрмаков, І. Г. (2005). Компетентнісний потенціал сучасної освіти. Сучасні технології в освіті. Ч. 1. *Сучасні технології навчання* (с. 5–27). Київ.
- Єрмаков, І. Г., Шевцова, С. М., Пузіков, Д. (2008). Проектне бачення компетентності спрямованої освіти у ліцеї. *Проектна діяльність у ліцеї : компетентнісний потенціал, теорія і практика.* Київ : Департамент.
- Завалко, К. В., & Проворова, Є. М. (2021). *Самовдосконалення вчителя музики: Інноваційно-праксеологічний підхід*. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова.
- Зайцева, А. В. (2021). Екзистенційно-рефлексивний підхід у системі підготовки студентів факультетів мистецтв до музично-творчого розвитку учнів. *Інтегральна система мистецької освіти : етнокультурний напрям розвитку здібностей творчої особистості* (с. 48–66). Київ : ТЗОВ «Світ знань». Відновлено з <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/38338>
- Захарко, О. (2008). Внутрішня мотивація як психологічний феномен. *Соціогуманітарні проблеми людини*, 3, 142–149.
- Зіневич, В. (2015). Проектна діяльність та проектна культура як передумови інноваційної діяльності педагога. *Витоки педагогічної майстерності*, Вип. 15, 100–106.

- Зязюн, І. А. (1976). *Формування і сфери виявлення естетического досвіду особистості.* (Автореф. дис. доктора філос. наук). Ін-т педагогіки і психології. Київ.
- Іванова, О. І. (2011). Самопроектування як невід'ємна складова самовдосконалення особистості. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. праць. 21 (74), 74–78. Запоріжжя: Класичний приватний ун-т.
- Ільїн, Є. П. (2013). *Мотивація і мотиви.* Тернопіль: Богдан.
- Калугіна, Т. В. (2019). *Педагогічні умови професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у науково-методичній роботі коледжу.* (Дис канд. пед. наук). Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Рівне.
- Карабін, О. Й. (2018). Проектна діяльність в освітньому процесі початкової школи як засіб розвитку молодших школярів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання: досвід, тенденції, перспективи* (8–9 листопада; Тернопіль): зб. наук. праць. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2, 107–109. Відновлено з <http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/15264/1/Karabin.pdf>
- Карпенко, Н. А. (2016). *Психологія творчості*: навч. посібник. Львів: ЛьвДУВС.
- Карташова, Ж. (2015). Обґрунтування методики фахової підготовки майбутнього вчителя музики у процесі інтеграції музично-виконавських дисциплін. *Актуальні питання гуманітарних наук*, (14), 78-86.
- Карташова, Ж. Ю. (2012). Формування мотивації професійного зростання в процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музики. *Збірник наукових праць "Проблеми сучасної психології"*, (15).
- Кіржа, Н. В. (2019). Поняття проектувальної компетентності в умовах освітньо-інформаційного середовища медичних коледжів. *Електронне наукове фахове видання з міжнародною редакційною колегією «Відкрите е-середовище сучасного університету»*. *Open educational e-environment of modern University, special edition*. Київ, 133–143. Відновлено з

<https://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/download/243/pdf>

- Клеба, А. І., Четаєва, Л. П. (2013). Педагогічні аспекти формування інформаційної компетентності майбутніх учителів. *Наукові записки кафедри педагогіки*, Вип. XXXIII, (с. 117–123). Харків, Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна.
- Коваленко, В. О. (2011). Філософія освіти у спадщині Дж. Дьюї. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, 10, 244–249.
- Кошіль, О. П. (2021). *Підготовка майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти*. (Дис. канд. Пед. наук). Київський університет ім. Б. Гринченка, Київ.
- Кравець, С. Г. *Проектна Культура Педагогів професійного навчання у контексті наукового осмислення*. Відновлено з <https://lib.iitta.gov.ua/708892/1/ТЕЗИ%20Кравець%20С.%20Г..pdf>
- Креденець, Н. Д. *Методологія формування професійної компетентності спеціалістів у процесі їхнього навчання : зарубіжний досвід*. Відновлено з <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/4011/1/Kredenets.pdf>
- Крицький, В. М. (1999). *Формування умінь художньої інтерпретації у студентів музичних факультетів педагогічних закладів вищої освіти*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
- Кузнецова, О. А. (2017). Творчо-проективний підхід підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до музично-просвітницької діяльності з учнями. *Методичка пракса : часопис за наставу и ученье [гл. учредник доц. др. Зорица Цветановић. 4. (с. 423–429)*. Београд : Учительски факултет у Враньу и «Школска книга» ДОО у Београду.
- Кузнецова, О. А. (2020). *Теорія та практика методичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до просвітницької роботи зі школярами*. (Дис. доктора пед. наук.). НПУ ім. М. П. Драгоманова, Київ.
- Курлянд, З. Н. (2007). Педагогіка вищої школи. Київ : Знання.

- Лабінцева, Л. П. (2016). *Досвід музично-виконавської діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва*. Відновлено з <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/21054/Labintseva%20L.%20P..pdf?sequence=1>
- Лактіонов, О. М. (2005). Вибір мотиваційно-ціннісного простору особистості. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Психологія*. 74–79.
- Левицька, І. М., Новська, О. Р. (2020). Methodological aspects of piano training of future musical art teachers. *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвузівський зб. наук. праць молодих вчених*. Дрогобич : Дрогобицький державний педагогічний ун-т ім. Івана Франка, 3 (29), 145–151.
- Линенко, А. Ф. (2006). Герменевтичний підхід у підготовці вчителя музики. *Науковий вісник ПДПУ імені КД Ушинського*(Спец. випуск), 15-21.
- Линенко, А. (2023). Концептуальні засади діалогового підходу в контексті фортепіанної підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 60. <http://innovpedagogy.od.ua/archives/2023/60/23.pdf>
- Линенко, А. Ф. (2019). Професійна самоефективність як педагогічна проблема. *Науковий вісник ПНПУ ім. К. Д. Ушинського*, 1, 66–72. Відновлено з <http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/4002>
- Линенко, А., Ніколаї, Г., & Левицька, І. (2019). Методичний супровід художньо-естетичного контенту виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 14. *Теорія і методика мистецької освіти*, 27, 17–26.
- Лі, Пейхун, Янь, Южень, Лі, Дагуан. (2012). Застосування методу проектного навчання у спеціальній підготовці баскетболу. *Спорт*, Вип. 15, 101–102.
- Лі, Цзяці. (2018). *Методика формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики в процесі вивчення фахових дисциплін*. (Автореф. дис.

- канд. пед. наук). Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, Київ.
- Лі, Цюань. (2018). Сутність і зміст поняття «методологічна компетентність вчителя музичного мистецтва». *Науковий вісник Львівської академії Педагогічних наук*, Вип. 4, 131-137. Відновлено з <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/413048.pdf>
- Лі, Ює. (2018). *Методика формування художньо-сміслових уявлень майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано*. (Дис. канд. пед. наук). СумДПУ імені А. С. Макаренка, Суми.
- Ло Чао. (2016). Феномен персоніфікації в інтерпретації художнього образу твору у вокальній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва. Актуальні питання мистецької освіти і виховання: Збірник наукових праць. (Г. Ю. Ніколаї, Ред.) 1(7), 145-153. Отримано з [http://nbuv.gov.ua/UJRN/apmov\\_2016\\_1\\_17](http://nbuv.gov.ua/UJRN/apmov_2016_1_17)
- Лук'янчиков, М. І. (2017). *Формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки*. (Дис. канд. пед. наук). Бердянський держ. пед. ун-т, Бердянськ.
- Лю Сянь. (2018). Стимулювання самоорганізації методичного досвіду в майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського: Серія: Педагогічні науки*, 1(120), 87–91.
- Лю, Сянь. (2019). *Педагогічні умови методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, Одеса.
- Лю, Цзя. (2017). *Методика підготовки майбутнього викладача вокалу до інноваційно-фахової діяльності*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). НПУ імені М. П. Драгоманова, Київ.
- Лю, Цянь. (2010). *Формування художньої компетентності майбутніх учителів музики та хореографії в педагогічних університетах України і Китаю*.

- (Дис. канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
- Ляшенко, О. Д. (2001). *Художньо-педагогічна інтерпретація музичного твору в професійній підготовці майбутніх учителів музики*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
- Мартинчук, О. В. (2013). Компетентнісний підхід до фахової підготовки вчителів-дефектологів для забезпечення освітньої інтеграції дітей з порушенням психофізіологічного розвитку. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова.. Корекційна педагогіка та психологія*. Вип. 24, 153–158.
- Мен, Сіан. (2019). *Методика формування художньо-комунікативного досвіду майбутніх викладачів вокалу в педагогічних університетах* (Дис. канд. пед. наук.). Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Суми.
- Методологія науки. (2002). *Філософський енциклопедичний словник*. Київ : Абрис. Відновлено з <https://9.slovaronline.com/2642-методологія%20науки>
- Мірошниченко, О. А. (2016). Види мотивації особистості до професійної діяльності. *Педагогічна освіта : теорія і практика. Психологія Педагогіка : зб. наук. праць*, 87–93.
- Міщанчук, В. М. (2015). *Методика використання сугестивних технологій у музично-виконавській підготовці майбутніх учителів музики*. (Автореф. канд. пед наук), НПУ імені Драгоманова, Київ.
- Мкртічян, О. А. (2022). Проектна діяльність на заняттях з музичного мистецтва в закладах дошкільної освіти. *Наукові записки кафедри педагогіки*. Вип. 50, 81–87.
- Мозгальова, Н. Г., Щолокова, О. П., & Барановська, І. Г. (2019). Інтерпретація музичних творів – методичний аспект. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.*

*Д. Ушинського: Педагогічні науки*, 3(128), 151-159. doi:10.24195/2617-6688-2019-3-21

- Мозгальова, Н. Г. (2022). Методологічні засади формування художньо-виконавської самоефективності майбутніх учителів музики та хореографії. *Наукові перспективи*. Серія : Педагогіка. 10 (28), 324–335. Відновлено з [perspectives.pp.ua/index.php/np/issue/view/92](https://perspectives.pp.ua/index.php/np/issue/view/92)
- Мозгальова, Н. Г., Щолокова, О. П., Барановська, І. Г. (2019). Інтерпретація музичних творів – методичний аспект. *Науковий вісник ПНПУ ім. К. Д. Ушинського : педагогічні науки*, 3 (128), 151–159.
- Мозгальова, Н., Теплова, О., Новосадова, А. (2022). Розвиток творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії засобами українського музичного мистецтва. *Актуальні питання гуманітарних наук*, Вип. 57. (Т. 3, с. 210–125). Відновлено з <https://doi.org/10.24919/2308-4863/57-3-33> [http://www.aphn-journal.in.ua/archive/57\\_2022/part\\_3/33.pdf](http://www.aphn-journal.in.ua/archive/57_2022/part_3/33.pdf)
- Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства (2019). *Матеріали і тези V Міжнар. конф. молодих учених та студентів (Одеса, 17-18 жовтня.)*. (Т. 1, с. 127–128). Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського.
- Нагорна, Н. О. (2021). *Формування проєктно-технологічної компетентності майбутніх учителів трудового навчання у процесі вивчення основ проектування і моделювання*. (Дис. канд. пед. наук). Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Полтава.
- Національна рамка кваліфікації*. (2020). Відновлено з <https://mon.gov.ua/ua/tag/natsionalna-ramka-kvalifikatsiy>
- Ніколаї, Г. Ю., Линенко, А. Ф., & Левицька, І. М. (2019). Методичний супровід художньо-естетичного контенту виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 14: *Теорія і методика мистецької освіти*, Вип. 27, 17–26.

- Ніколаї, Г., Сунь, Жуй. (2022). Феномен поліхудожньої обізнаності майбутніх викладачів вокалу : *Науковий дискурс. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 14. *Теорія і методика мистецької освіти*, Вип. 28, 45–53.
- Новська, О. Р. (2015). Методика самопроектування фахового розвитку студентів магістратури у процесі музичного навчання в педагогічних університетах. (Дис. канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
- Новська, О. Р. (2019). Методологічні засади формування проектного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання: наукове видання*. Вип. 1–2 (13–14), 23–32.
- Новська, О. Р., Левицька, І. М. (2021). Ансамблеве музикування як ресурс фахового розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва. *Інноваційна педагогіка*, Вип. 39, 63–66.
- Овчаренко, Н. А. (2016). *Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності*. (Автореф. дис. доктора пед. наук). Київський ун-т ім. Б. Грінченка, Київ.
- Олексюк, О. М. (2012). Художня інтерпретація в контексті герменевтичного дискурсу. *Матеріали ІУ Всеукр. наук.-практ. конф. "Виконавська інтерпретація та сучасний навчальний процес" (15-16 берез. 2012 р.)*. Луганськ: Вид-во ЛДІКМ.
- Олексюк, О. (2006). *Музична педагогіка* : навч. посібник. Київ : КНУКіМ.
- Павленко, О. М. (2021). Розвиток творчого самовираження майбутніх учителів музичного мистецтва засобами інформаційних технологій. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі*, 6, 32–37.
- Падалка, Г. (2008). *Педагогіка мистецтва : теорія і методика викладання мистецьких дисциплін*. Київ : Освіта України.
- Пан На. (2013). *Методика роботи над виконавською інтерпретацією музичних творів у процесі вокальної підготовки педагогів-музикантів України та*



- Китаю*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
- Пань Шен. (2021). Педагогічні умови формування художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*, 2 (106), 431–442.
- Пань Шен. (2022). *Методика формування художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки*. (Дис. доктора філософії). ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, Одеса.
- Пелагейченко, М. Л., Григоряк, О. В. (2012). *Феномен проєктної культури вчителя*. Бердянськ : Бердянський державний педагогічний університет.
- Петренко, М. Б. (2015). Формування концертмейстерських інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва з позицій герменевтичного підходу. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал*, 10 (54), 139–147.
- Пляченко, Т. (2015). Формування фахових компетентностей майбутнього вчителя музичного мистецтва на заняттях з музично-інструментальних дисциплін. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*, 18 (23), 146–150.
- Полатайко, О. М. (2009). Модель художньо-образного мислення майбутнього вчителя музики в процесі вербальної інтерпретації творів мистецтва. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти*, 7(12), 68-74.
- Полатайко, О. М. (2010). *Формування художньо-образного мислення майбутнього вчителя музики у процесі інтерпретації творів мистецтва*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.

- Полатайко, О. М. (2016). Герменевтичний підхід до формування естетичної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва. (Г. Ю. Ніколаї, Ред.) *Актуальні питання мистецької освіти та виховання: Збірник наукових праць*, 1(7), 3-11.
- Полатайко, О. М. (2018). Система теорій розуміння та інтерпретації художніх творів у фаховій підготовці майбутніх вчителів мистецького профілю. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти*, 24(29), 12-17.
- Пометун, О. І., Гупан, Н. М., Власов, В. С. (2018). Компетентнісно-орієнтована методика навчання історії в основній школі : методичний посібник. Київ : ТОВ «Конві прінт».
- Попова, О. В., Жуков, В. П. (2022). *Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до організації інтегрованого навчання учнів : монографія*. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди.
- Попович, Н. М. (2013). *Професійно-особистісний досвід у структурі підготовки майбутнього вчителя музики : наукова монографія*. Київ : НАКККіМ.
- Попович, Н. М., Буркало, С. М. (2016). Досвід реалізації компетентнісного підходу у неперервній професійній підготовці вчителя музики прогресивних європейських країн. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі*, 1, 14–19. Відновлено з <https://mmod.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/6>
- Ракітянська, Л. М. (2018). Наукові підходи як теоретико-методологічне підґрунтя педагогічних досліджень. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки Вип. 163, 124–129. Відновлено з <https://cusu.edu.ua/images/download-files/naukovi-zapysky/163/28.pdf>
- Реброва, О. Є. (2012). Інтерпретація творів мистецтва як ментальний процес. *Виховання і культура. Міжнародний науково-практичний журнал*, 2(30), 27-31.

- Реброва, Г. (2018). Акмеологічні технології у формуванні економічної культури майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*, Вип. 79, 212–222.
- Реброва, О. (2008). Проектна діяльність у педагогічній практиці майбутніх учителів мистецьких дисциплін. *Studia artystyczna Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego. T. 5 : Edukacja muzyczna wobec wyzwan XXI wieku Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego, Kielce*, 169–175.
- Реброва, О. Є, Татаринцева, Н. Є. (2013). Розвиток проектної культури студента в освітньому процесі вищу. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, 3, 155–160.
- Реброва, О. Є. (2013). *Теорія і методика формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії*. (Дис. доктора пед. наук). Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, Київ.
- Реброва, О. Є. (2019). Художньо-естетичні інновації мистецької освіти в підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії. *Науковий вісник ПНПУ ім. К. Д. Ушинського*, Вип. 4 (129), 13–23.
- Ревенчук, В. (2020). Формування музично-виконавського досвіду студента як педагогічна проблема. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, 1, 30–35. Відновлено з <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2020-PP-1-30-35>
- Ростовська, І. О. (2017). Мотивація музично-виконавської діяльності як характеристика спрямованості особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, 1, 168–170.
- Рудницька, О. П. (2002). *Педагогіка : загальна та мистецька*. Київ : АПН України.

- Сазонець, І. Л., Ковшун, Н. Е. (2021). *Управління науковими проектами*. Київ : Центр учбової літератури.
- Свасьян, К. А. (1989). *Философия символических форм Э. Кассирера: критический анализ*. Ереван : АН АрмССР.
- Сибірякова-Хіхловська, М. І. (2007). *Формування досвіду сприйняття поліфонії у майбутніх учителів музики*. (Дис. канд. пед. наук). Київський національний університет культури і мистецтв, Київ.
- Сисоєва, С. О., Кристопчук, Т. Є. (2013). *Методологія науково педагогічних досліджень*. Рівне : Волинські обереги.
- Соколова, О. В. (2021). *Інтеграція мистецьких знань у контексті етно та полікультурної освіти майбутніх учителів музичного мистецтва. Інтегральна система мистецької освіти : етнокультурний напрям розвитку здібностей творчої особистості*. (с. 86–105). Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова. Відновлено 3  
<http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/38338>
- Соколова, О. В., Мельник, О. П., Ши, Юе. (2022). *Особливості формування етнокультурних уявлень майбутніх учителів музичного мистецтва. Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія : Педагогічні науки : реалії та перспективи : зб. наук. праць*, Вип. 89, 133–136. Відновлено 3  
<http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/39354>
- Соколюк, О. (2016). *Особливості формування інформаційно-комунікаційного середовища навчання фізики. Наукові записки. Серія : Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*, Вип. 9 (I), 166–172.
- Сотська, Г. І. (2014). *Естетичний досвід викладача образотворчого мистецтва : передумови розвитку. Мистецька освіта : зміст, технології, менеджмент: зб. наук. праць*, 9, 136–149.

- Степанова, Л. В. (2016). Вербальна інтерпретація як компонент художньо-герменевтичної компетентності майбутніх вчителів музики, хореографії, художньої культури. *Матеріали та підсумки результатів I Міжвузівської Олімпіади з хореографічного мистецтва та науково-практичного семінару "Актуальні питання хореографічно-педагогічної освіти України"* (стр. 29 - 32). Одеса: ПНПУ ім. К. Д. Ушинського.
- Степанова, Л. В. (2018). *Методика формування художньо-герменевтичної компетентності магістрів музичного мистецтва та хореографії*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Суми.
- Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 рр.* Кабінет Міністрів України. № 286. 23.02.2022 р. Відновлено з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-p#Text>.
- Сунь Пенфей. (2018). *Формування вміння семіотичної інтерпретації творів мистецтва в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики*. (Автореф. канд. пед. наук), НПУ імені Драгоманова, Київ.
- Сюй, Сінчжоу. (2023). *Формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки*. (Дис. доктора філософії). ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, Одеса.
- Ся, Гаоян. (2019). *Методика поліхудожньої підготовки майбутніх учителів музики у процесі вивчення музично-теоретичних дисциплін*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, Київ.
- Тарасенко, І. (2018). *Філософія символічного світу культури*. Харківський національний економічний університет. Відновлено з <http://archive.ndiu.org.ua/fulltext.html?id=2289>
- Ткачук, О. В. (2011). Творчий інтерес у структурі художніх здатностей особистості. *Наука і освіта*, 9, 257–262.

- Тушева, В. (2014). *Основи наукових досліджень : навчальний посібник*. УМО НАПН України. Харків : Федорко.
- Федорчак, О. В. (2006). Проектний підхід як інноваційний механізм державного управління. *Державне управління : теорія та практика*, Вип 1, 93–96. Відновлено з <http://academy.gov.ua/ej/ej3/txts/TEKNOLOGIYA/02-FEDORCHAK.pdf>
- Федорчак, О. В. (2012). *Інноваційні інструменти управління цільовими програмами і проектами*. Відновлено з <http://ifs.kbuapa.kharkov.ua/e-book/db/2012-2/doc/1/10.pdf> 27.
- Фурман, А. А. (2012). Концепт досвіду в індивідуальній психології Альфреда Адлера. *Психологія і суспільство*, 3, 78–94.
- Хань, Ле. (2019). *Формування поліфонічно-виконавських умінь майбутніх учителів музичного мистецтва за стильовим підходом*. (Дис. канд. пед. наук). СумДПУ ім. А. С. Макаренка. Суми.
- Хе, Цзіні. (2020). Застосування проектного навчання в музичній освіті Китаю. 何靖怡 .项目化教学在音乐教学中的应用. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства : матеріали і тези VI Міжнар. конференції молодих учених та студентів (15-16 жовтня; Одеса)*. (Т. 3, с. 30–31). Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 155–158.
- Хе, Цзіні, Реброва, О. (2022). Теоретична модель художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва. *Науковий вісник ПНПУ ім. К. Д. Ушинського*, 2 (139), 59–67.
- Хе, Цзіні. (2021). Наукові підходи формування художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства : матеріали і тези VII Міжнародної конференції молодих учених та студентів (4-5 листопада, Одеса)*. (Т. 2, с. 107–108). Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського.

- Хе, Цзіні. (2021). Художньо-проективне мислення у фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва. *Scientific practice : modern and classical research methods: Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ» with Proceedings of the I International Scientific and Practical Conference (Vol. 3), Boston, February 26* (с. 30–31). Boston-Vinnitsia : Primedia eLaunch & European Scientific Platform.
- Хе, Цзіні. (2022). Методологічні основи формування художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*, Вип. 28, 54–61. Відновлено з <https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/39230>
- Хе, Цзіні. (2022). Педагогічні принципи формування художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства : матеріали і тези VII Міжнародної конференції молодих учених та студентів (14-15 жовтня, Одеса)*. (Т. 2, с. 120–122). Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського.
- Хоружа, Л. (2006). *Проектна культура вчителя : етичний компонент. Шлях освіти*, 4, 11–15.
- Хренова-Шимкіна, Р. М. (2020). Проектна діяльність органів публічної влади як об'єкт наукового дослідження. *Комунальне господарство міст*, Т. 2, Вип. 155, 48–57. Відновлено з <http://eprints.kname.edu.ua/55682/1/5582-Текст%20статті-11665-1-10-20200414.pdf>
- Хуа Вей. (2017). *Формування творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано*. (Doctoral dissertation), Університет Ушинського, Одеса.
- Цзяо, Їн. (2016). *Методика естетичного розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано*. (Автореф.)

- дис. канд. пед. наук). Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, Київ.
- Цюй, Ге. (2022). Мотивація майбутнього вчителя музичного мистецтва до навчально-виконавської діяльності. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*, Вип. 28, 108–115.
- Чень Бо. (2017). *Формування готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі інструментального навчання*. (Дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
- Чепелева, Н. В. (Ред.). (2012). *Розуміння та інтерпретація життєвого досвіду як чинник розвитку особистості* : монографія. Кіровоград : Імекс-ЛТД.
- Чжоу, Є. (2020). *Проектування фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів*. (Дис. доктора філософії). ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, Одеса.
- Шевнюк, О. Л. (1995). *Формування художньо-естетичного досвіду майбутнього вчителя*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Український державний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
- Ши, Цзюнь-бо. (2007). *Методика формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, Київ.
- Шип, С. В. (2004). О семиотических основаниях музыкальнопедагогической герменевтики. *Наука і освіта: Науковопрактичний журнал Південного наукового центру АПН України*, 4–5, 210–214.
- Шип, С. (2023). *Музична герменевтика*. Суми : ФОП Цьома С. П.
- Ю, Янь. (2018). Актуалізація художньої спрямованості фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті компаративістики.



- Актуальні питання мистецької освіти та виховання : зб. наук. праць*, 2 (12), 125–133.
- Ю, Янь. (2021). Наукові підходи та педагогічні умови формування художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів музичного мистецтва. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*, 8 (112), 324–335.
- Ю, Янь. (2023). *Формування художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів музичного мистецтва засобами фортепіанних програмних творів*. (Дис. доктора філософії). ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, Одеса.
- Юдзіонок, Н. М. (2011). *Формування професійної компетентності майбутнього вчителя у музично-інтерпретаційній діяльності*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса.
- Яловський, П. М., Безносюк, О. О., (2019). Сутнісна характеристика понять «компетенція», «професійна компетентність учителя музичного мистецтва». *Інноваційна педагогіка*, Вип. 11. Т. 3, 170–174.
- Ahmad Dasuki Mohd Hawari, Azlin Iryani Mohd Noor. (2020). Project Based Learning Pedagogical Design in STEAM Art Education. *Asian Journal of University Education*, 16 (3), 102. Відновлено з <https://bit.ly/3R0iH80>
- Antonius Edi Nugroho, Stefani Ekky Puspa Dewi. (2022). Implementation Of Project Based Learning (PjBL). Method On Music Learning In Junior High School Regina Pacis Surakarta. *Jurnal Seni Music*, 11 (1), 102-111. Retrieved from <https://bit.ly/3QYai4Q>
- Aryani, Sagita Bunga. (2013). Model Pembelajaran Berkarya dan Presentasi Karya Ilustrasi Melalui Pameran Kelas Sebagai Upaya untuk Meningkatkan Apresiasi Seni Rupa pada Siswa Kelas XI IPS SMA Negeri 1 Jekulo Kudus. *Eduarts : Journal of Arts Education*, 2 (1), 1–8.
- Bagga-Gupta, S., Ferm Thorgersen, C., Georgii-Hemming, E., & Varkøy, O. (2014). Aesthetic and communicative experiences : Building on the ideas of

- Christopher Small. Music Education Research. Retrieved from <http://oru.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A547278&dswid=640>
- Baranovska I., Mozgalova, N. (2021). Optimization of the process of development of emotional intelligence of teachers of art disciplines on the basis of interdisciplinary artistic and pedagogical communication. *Adult education in the perspective of change: innovations, technologies, forecasts : monograph*. Wyższa Szkoła Nauk Społecznych Pedagogium. Warsaw. Retrieved from <https://pedagogium.pl/project/mono>
- Bass, B. M. (1998). *Transformational leadership: Industry, military, and educational impact*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bilova, N., Novska, O., & Volkova, Y. (2020). Implementation of the Synergetic Potential of Artistic Communication as an Innovative Strategy of Art Education. *Journal of History Culture and Art Research*, 9 (2), 133–146.
- Boichenko, M., Nikolai, H. & Linenko, A. & Koehn, N. (2020). Interdisciplinary Coordination in Historical-Theoretical and Music-Performing Training of Future Musical Art Teachers. *Journal of History Culture and Art Research*, 9 (1), 225–235.
- Cassirer Ernst Papers Gen MSS*. Retrieved from <http://webtext.library.yale.edu/xml2html/beinecke.cassirer.nav.html>
- Chaffin, R., Imreh, G., Lemieux, A. F., & Chen, C. (2003). Seeing the Big Picture: Piano Practice as Expert Problem Solving. *Music Perception*, 20(4), 465-490. Retrieved from 10.1525/mp.2003.20.4.465
- Dawson, J. (2019). Pedagogy, in A. Kothari, A. Salleh, A. Escobar, F. Demaria & A. Acosta [Eds]. *Pluriverse : A Post-Development Dictionary*. Tulika Books and Authorsupfront (p. 271–274). New Delhi.
- Denis, G., & Jouvelot, P. (2005). Motivation-driven educational game design: applying best practices to music education. *In Proceedings of the 2005 ACM SIGCHI International Conference on Advances in computer entertainment technology*, (pp. 462-465). doi:10.1145/1178477.1178581

- Dewey, J. (1986). Experience and education. In *The educational forum* (Vol. 50, pp. 241-252). Taylor & Francis Group. doi:10.1080/00131728609335764
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Simon and Schuster. Retrieved from <https://bit.ly/3YSzFal>
- Dewey, J. (2001). *Democracy and education by John Dewey : A Penn State electronic classics series publication*. Pennsylvania State University.
- Distervig, F. (1908). Les meilleures pages des écrivains pédagogiques de Rabelais au XX siècle : extraits / avec un Avant-propos et des notes par Edmond Parissot et Félix Henry; préface de Jules Payot. Paris; Librairie Armand Colin.
- Dubet, F. (2014). *Sociologie de l'expérience*. Média Diffusion. Retrieved from <https://bit.ly/464Rx4f>
- Dudek, P. (1996). Die Pestalozzi-Feiern 1927 und 1946. In : Jahrbuch für historische Bildungsforschung, 3. Retrieved from [https://tls.theaterwissenschaft.ch/wiki/Johann\\_Heinrich\\_Pestalozzi](https://tls.theaterwissenschaft.ch/wiki/Johann_Heinrich_Pestalozzi)
- French, M. K. (2019). Online music education: The fuel education virtual choir project. *International Journal of Inspired Education, Science and Technology*, 1(1), 24-28. Retrieved from [www.stsir.org/Journals/IJEST/publications/Vol\\_1\\_1\\_Papers/IJEST\\_Paper\\_5.pdf](http://www.stsir.org/Journals/IJEST/publications/Vol_1_1_Papers/IJEST_Paper_5.pdf)
- Govers, E., Major, S., & Verburg, C. (2014). *Project-based learning in visual arts and design: What makes it work? Redeveloping a traditional arts and design degree into a 21st century project based learning programme*. Retrieved from <https://akoaootearoa.ac.nz/research-register/list/project-based>.
- Grinchenko, A., Desiatnykova, N., Mamykina, A., & Shafarchuk, T. (2020). The Influence of Self-Control on the Artistic and Performing Quality of a Musician. *Journal of History Culture and Art Research*, 9 (4), 47–59.
- Gude, O. (2013). New school art styles: The Project of art education. *Art Education*, 66 (1), 6–15. Retrieved from [https://www.academia.edu/7339745/New\\_School\\_Art\\_Styles\\_the\\_Project\\_of\\_Education](https://www.academia.edu/7339745/New_School_Art_Styles_the_Project_of_Education)

- Habermas, J. (1998). *The Philosophical Discourse of Modernity*. Cambridge : MIT Press.
- Hallam, S., Creech, A., Sandford, C., Rinta, T., Shave, K., & McQueen, H. (2009). *Survey of musical futures: A report from Institute of Education University of London for the Paul Hamlyn Foundation*. Retrieved from [https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1507448/1/Hallam2008\\_Musical\\_Futures\\_report\\_final\\_version.pdf](https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1507448/1/Hallam2008_Musical_Futures_report_final_version.pdf)
- Harashchenko, L., Komarovska, O., Matviienko, O., Ovsiienko, L., Pet'ko, L., Shcholokova, O., & Sokolova, O. (2019). Models of corporate education in the United States of America. *Journal of Entrepreneurship Education (JEI)*, Vol: 22, Issue: 3, 1–7. Retrieved from [www.abacademies.org/articles/Models-of-corporate-education-1528-2651-22-3-385.pdf](http://www.abacademies.org/articles/Models-of-corporate-education-1528-2651-22-3-385.pdf) <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2019-3-21>  
<https://dspace.vspu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/4761/16.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- He, Jingyi. (2022). Pedagogical condotions for the formation future musical art teachers' artistic-projective experience. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 9-10 (123-124), 427–437.
- Heidegger, M. (2001). *Being and Time*. (J. Macquarrie, & E. Robinson, Trans.) Bodmin, Cornwall : *MPG Books Ltd*. Retrieved from <http://pdf-objects.com/files/Heidegger-Martin-Being-and-Time-trans.-Macquarrie-Robinson-Blackwell-1962.pdf>
- Hunter-Doniger, T. (2018). Project-based learning: Utilizing artistic pedagogies for educational leadership. *Art Education*, 71 (2), 46–51. Retrieved from : <https://doi.org/10.1080/00043125.2018.1414542>
- Huralnyk N., Rastryhina A., Sokolova O., Koloskova Z., & Voievidko L. (2023). Self-development of the future music teachers under wartime conditions in Ukraine. *Internet Journal of Restorative Justice*, 21–31.
- Husserl, E. (1983). Ideas Pertaining to a Pure Phenomenology and to a Phenomenological Philosophy : First Book : *General Introduction to a Pure*

- Phenomenology*. (F. Kersten, Trans.) Boston : Kluwer Academic Publishers Group. Retrieved from <http://dhspriority.org/kenny/PhilTexts/Husserl/Ideas1.pdf>
- Immsnuel, K. (1998). *Critique of pure reason* https : Cambridge University Press Retrieved from [cpb-us-w2.wpmucdn.com/u.osu.edu/dist/5/25851/files/2017/09/kant-first-critique-cambridge-1m89prv.pdf](https://cpb-us-w2.wpmucdn.com/u.osu.edu/dist/5/25851/files/2017/09/kant-first-critique-cambridge-1m89prv.pdf)
- Jasna Šulentic Begić. (2022). Projektna metoda u sveučilišnoj nastavi glazbeno-pedagoških predmeta u skladu s paradigmom nastave usmjerene na studenta. *Conference: 3rd International scientific and artistic symposium on pedagogy in the arts Inovative Methods of Teaching in Arts*. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/359468271\\_PROJECT\\_METHOD\\_IN\\_UNIVERSITY\\_TEACHING\\_OF\\_MUSIC\\_PEDAGOGICAL\\_SUBJECTS\\_IN\\_ACCORDANCE\\_WITH\\_THE\\_PARADIGM\\_OF\\_STUDENT-CENTERED\\_TEACHING](https://www.researchgate.net/publication/359468271_PROJECT_METHOD_IN_UNIVERSITY_TEACHING_OF_MUSIC_PEDAGOGICAL_SUBJECTS_IN_ACCORDANCE_WITH_THE_PARADIGM_OF_STUDENT-CENTERED_TEACHING)
- Jasna Šulentic Begić. (2023). Active learning in the classes of Musical Culture and Musical Art. *Conference: Državni stručni skup za učitelje Glazbene kulture i nastavnike Glazbene umjetnosti Kurikulski pristup poučavanju glazbe iz različitih perspektiva*. Retrieved from [https://www.researchgate.net/profile/Jasna-Sulentic-Begic/publication/369950645\\_Active\\_learning\\_in\\_the\\_classes\\_of\\_Musical\\_Culture\\_and\\_Musical\\_Art/links/64369736ad9b6d17dc52ec83/Active-learning-in-the-classes-of-Musical-Culture-and-Musical-Art.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Jasna-Sulentic-Begic/publication/369950645_Active_learning_in_the_classes_of_Musical_Culture_and_Musical_Art/links/64369736ad9b6d17dc52ec83/Active-learning-in-the-classes-of-Musical-Culture-and-Musical-Art.pdf)
- Jonnaert, P., Masciotra, D., Barrette, J., Morel, D., & Mane, Y. (2007). From Competence in the Curriculum to Competence in Action. *Prospects*, 37, 187–203. doi:10.1007/s11125-007-9027-9
- Kant, I. (1787). *Kritik der reinen Vernunft*. Retrieved from <http://bit.ly/3U1xPBy>
- Kondratska, L., Rebrova, O., Nikolai, H., Martyniuk, T., Stepanova, L., & Rebrova, G. (2021). Musician-performer in the field of bioethics: a mental act.

- Journal of Interdisciplinary Research*, 11 (02), 132–138. Retrieved from <http://www.magnanimitas.cz/ADALTA/1102/PDF/1102.pdf>
- Krajcik, J. S., Shin, N. (2014). Project-based learning. In R. K. Sawyer (Ed.). *The Cambridge handbook of the learning sciences*. Cambridge University Press, 2, 275–197.
- Kuznetsova, O. A. (2017). Motivation direction of preparation of future teachers of musical art to productive work with students of general schools *Vzdelávanie a spoločnosť II*. Vydanie : Pressovska univerzita v Presove, 484–490.
- Kwiatkowska-Tybulewicz, B. (2022). From Janusz Korczak's Democratic Pedagogy to Sharon Lockhart's Artistic Project. *Pedagogical Inspiration in Contemporary Art. International Journal of Art & Design Education*, 41 (8), 389–402.
- Lai, A. (2021). *Creating Project-Based Learning for Online Art Classrooms*. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/351292042\\_Creating\\_Project-Based\\_Learning\\_for\\_Online\\_Art\\_Classrooms/fulltext/63d26e0bd9fb5967c2087279/Creating-Project-Based-Learning-for-Online-Art-Classrooms.pdf](https://www.researchgate.net/publication/351292042_Creating_Project-Based_Learning_for_Online_Art_Classrooms/fulltext/63d26e0bd9fb5967c2087279/Creating-Project-Based-Learning-for-Online-Art-Classrooms.pdf).
- Lailatunnahar, T. (2021). Metode Pembelajaran Project Based Learning Guna Meningkatkan Hasil Belajar IPA di Masa Pandemi Covid 19 pada Siswa Kelas VII. 1 di SMP Negeri Binaan. *Jurnal Pendidikan Tambusai*, 5, 1084–1094.
- Lasala, T., Vindigni, F., Scalarone, D., Gulmini, M., Croveri, P., Ricci, C. & Scarcella, A. (2022). *CAPuS e-learning platform for the Conservation of Art in Public Spaces. 8th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'22)*. Universitat Politècnica de Valencia, Valencia. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.4995/HEAd22.2022.14639>
- Levina, I. (2016). The model of future teachers' project competence formation in the process of professional training. *Наука і освіта*. 10, 24–29.
- Levytska, I., Novska, O. (2020). Methodological aspects of piano training of future musical art teachers *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвузівський зб. наук. праць молодих вчених Дрогобицького державного*

- педагогічного університету ім. І. Франка. Педагогіка. Вип. 29, Т. 3, 145–151.*
- Macintyre, P. D., Potter, G. K., & Burns, J. N. (2012). The Socio-Educational Model of Music Motivation. *Journal of Research in Music Education*, 60 (2), 129–144.
- Mackworth-Young, L. (1990). Pupil-centred learning in piano lessons: An evaluated action-research programme focusing on the psychology of the individual. *Psychology of music*, 18(1), 73-86. doi:10.1177/0305735690181006
- Maslow, A. H. (1987). *Motivation and Personality*. Third Ed. NY: Addison-Wesley.
- Mozgalova, N., Baranovska, I., Zuziak, T., Martyniuk A., & Luchenko, O. (2022). *Professional training of music and choreography teachers: artistic-communicative context. society. Integration. education. Proceedings of the International Scientific Conference. Ociety. Integration. Education Proceedings of the International Scientific Conference. Vol. I, May 27th, 194–204.*
- Omelchenco, A., Grigoryeva, V., Sokolova, O., Vientseva, N. (2019). Metodological Principles of Poly-Artistic Education of a Person in the Integratet Education System. *Journal of History Culture and Art Research*. Vol. 8, 1, 128–135.
- Piaget, J. (1968). Le point de vue de Piaget [Piaget's point of view]. *International Journal of Psychology*, 3 (4), 281–299.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the Horizon*, 9 (5), 1–6.
- Prensky, M. (2010). *Teaching digital natives: Partnering for real learning*. Corwin.
- Ratih Asmarani, Pance Mariati. (2021). Application of project-based models in fine arts learning through class exhibitions as a place for. *Education and Human Development Journal*. Tahun, Vol. 6, 2, 21–29. Retrieved from <https://journal2.unusa.ac.id/mdex.php/EHDJ/index>
- Rebrova, O., Oleksiuk, O., Batiuk, N., & Rebrova, H. (2020). Value Intentions in Future Art Teachers' Professional Training. *Journal of History Culture and Art Research*, 9 (3), 1–16.

- Rebrova, O. (2017). Project activity of future music and choreography teachers and its career guidance function in the system of secondary education. *Professional Artistic Education and Culture within Modern Global Transformations*. Cambridge : Cambridge Scholars Publishing, 157–165.
- Reiser, R. (2012). *Trends and Issues in Instructional Design and Technology*. Boston: Pearson.
- Repp, B. H. (1995). Expressive timing in Schumann's "Träumerei." An analysis of performances by graduate student pianists. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 98(5), 2413-2427. Retrieved from 10.1121/1.413276
- Rifkin, J. (2009). *The empathic civilization: The race to global consciousness in a world in crisis*. Penguin. Retrieved from <https://bit.ly/3QVmvHB>
- Robertson, M., Yeoman, I., Smith, K. A., & McMahan-Beattie, U. (2015). Technology, society, and visioning the future of music festivals. *Event Management*. 19(4), 567-587. doi:10.3727/152599515X14465748774001
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press
- Samuels, K. (2019). The Drake music project Northern Ireland: Providing access to music technology for individuals with unique abilities. *Social Inclusion*, 7(1), 152-163. doi:10.17645/si.v7i1.1706
- Schippers, H., & Bartleet, B. L. (2013). The nine domains of community music: Exploring the crossroads of formal and informal music education. *International Journal of Music Education*, 31(4), 454-471. doi:10.1177/0255761413502441
- Shyp, S. (2020). Piano as an instrument of cultural interaction between nations and races. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства : матеріали і тези VI Міжнародної наук.-практ. конференції молодих учених та студентів*. Т. 3., 144–145.
- Slavin, Robert E. (2015). *Cooperative Learning in Elementary Schools*. Education. 3-13 43(1). Taylor & Francis, 5–14.
- Stettler, S. (2011). *Sustainable Event Management of Music Festivals: An Event Organizer Perspective*. (Thesis Master of Science (M.S.) in Education),



- Portland State University. Department of Educational Leadership and Policy.  
doi:10.15760/etd.257
- Strickland, A. (2016). *College of Education – ADDIE*. Retrieved from Idaho State University College of Education. Retrieved from <http://ed.isu.edu/addie>.
- Sukmawati, E., Norif Didik Nur Imanah, Dahlia A. R. (2023). Implementation and challenges of project-based learning of STEAM in the university during the pandemic: A systematic literature review. *JINoP (Jurnal Inovasi Pembelajaran)*, 9 (1). Retrieved from <https://bit.ly/45PSmh6>
- The Effect of Project Based Learning Approach on Lesson Outcomes Attitudes and Retention of Learned in Secondary School Music. *OPUS Journal of Society Research*. V. 19, Issue : 49, 771–783. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2477239>
- Thu Thi-Kim Le. (2018). Project-based Learning in 21st Century: A Review of Dimensions for Implementation in University-level Teaching and Learning. Conference: 4th ICEAC International Conference on English Across Cultures. At : Ho Chi Minh City University of Technology and Education, 230–241. Retrieved from : <https://bit.ly/45PWkVV>
- Utomo, U. (2013). Analisis Kebutuhan Guru Seni Musik Dalam Konteks Pelaksanaan Pembelajaran Berbasis Action Learning Di Sekolah. *Harmonia : Journal of Arts Research and Education*, 13(2),110–119.
- Uzman, E., Temiz, E. (2007). Sanat Eğitiminin Üniversite öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri ve kendini ayarlama davranışlarına etkisi, 3. *Ulusal Sanat Eğitimi Sempozyumu*, 19–21. Kasım. Gazi Eğitim Fakültesi, ANKARA.
- Volkan Burak Kibici. (2022). The Effect of Project-Based Learning Approach on Lesson Outcomes. *Attitudes and Retention of Learned in Secondary School Music*. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/364204289\\_](https://www.researchgate.net/publication/364204289_)
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.
- Walker, R. (1984). Innovation in the music classroom: II. *The Manhattanville Music Curriculum Project*. *Psychology of Music*, 12 (1), 25–33.

张春阳 (2012). 音乐教学市场化初探[J]. 北方音乐 (2012).8. Чжан, Чуньян.

Попереднє дослідження маркетингу викладання музики. *North Music*.

徐兴洲 (2023) 自 19 年末特殊时代背景下欧洲乌克兰的中小学音乐教育的发展

。2023. *New Exploratiom of Education*. 105-107. 教育新探索 . 第页 。

(Сюй, Синчжоу. Розвиток початкової та середньої музичної освіти в Україні і Європі після пандемії COVID-19. *New Exploratiom of Education*, 4, 105–107. Відновлено з

<https://cn.usppl.com/index.php/jyxts/article/view/115128>

晁琼.对构建地方高校音乐专业实践教学课程体系的思考[J].齐齐哈尔师范高等

专科学校学报, 2010. Хуан, Цюнг. Роздуми про побудову навчальної системи практичного викладання для музичних спеціалістів у місцевих університетах. *Журнал педагогічного коледжу Ціцяхара*, 2.

李沛洪, 严宇珍, 李大光.项目教学法在篮球专项训练中的应用实践. 运动, 2012.

15, 101-102.

黑格尔《美学》第1卷, 商务印书馆, 2009年版, 第页 Гегель. *Естетика*. Т. 1,

Commercial Press, 205.

## ДОДАТКИ

## Додаток А

## Анкета

**«Діагностика вмотивованості майбутніх учителів музичного мистецтва  
до впровадження художніх проєктів»**

*розроблена С. Халлам та співавторами (Hallam, et al., 2009)*

Таблиця 1

<i>Будь ласка, заповніть наступну таблицю, вказавши ступінь вашої згоди або незгоди з твердженнями.</i>	<i>Цілком згоден</i>	<i>Згоден</i>	<i>Не знаю</i>	<i>Не згоден</i>	<i>Повністю не згоден</i>
Позитивний вплив на результати навчання школярів					
<b><i>Завдяки застосуванню художньо-проєктивних форм у музично-освітньому процесі учні:</i></b>					
отримують більше задоволення від уроків музичного мистецтва					
більш успішно навчаються грати на музичному інструменті.					
почуваються впевненіше на уроках музичного мистецтва.					
беруть участь у більшій кількості позакласних музичних заходів.					
розвивають ширший спектр музичних навичок.					
розвивають ширший спектр стратегій для написання музики.					
розвивають краще розуміння різних музичних жанрів.					
створюють кращі музичні постановки.					
демонструють кращі навички слухання.					
мають більш позитивне ставлення до музики.					
загалом краще поведуться на уроках музики.					
краще зосереджуються на завданні.					
ефективніше співпрацюють під час виконання музичних завдань.					
відвідують уроки музики більш регулярно.					
покращують свої музичні навички інтенсивніше, ніж за умов навчання за традиційними формами					
стають більш вмотивованими до творчої співпраці на уроках музичного мистецтва					

<i>Будь ласка, заповніть наступну таблицю, вказавши ступінь вашої згоди або незгоди з твердженнями.</i>	<i>Цілком згоден</i>	<i>Згоден</i>	<i>Не знаю</i>	<i>Не згоден</i>	<i>Повністю не згоден</i>
загалом мають вищий рівень самооцінки в музичній діяльності.					
демонструють вищий рівень музичних досягнень, ніж раніше.					
мають більше шансів реалізовувати свій творчий потенціал.					
частіше демонструють, що вони люблять музику.					
<b>Позитивний вплив на музично-педагогічну діяльність</b>					
<b><i>Завдяки застосуванню художньо-проективних форм у музично-освітньому процесі учитель музичного мистецтва:</i></b>					
Більш ефективно виконує завдання музично-освітнього процесу					
Почувається більш впевнено під час викладання					
Відчуває, що предмет музичного мистецтва стає більш популярним серед учнів					
Більш впевнено допомагає учням покращити навички співу					
Більш впевнено навчає грі на музичному інструменті					
Стає більш обізнаним стосовно можливостей інтеграції формальних та інформальних форм музичної діяльності задля художньо-творчого розвитку учнів					
Стає більш впевненим стосовно своїх можливостей формування в учнів обізнаність про історичний розвиток музичного мистецтва, уміння диференціації художніх стилів, музичних жанрів, здійснення аналізу музичного твору					
Застосування художніх проектів дозволяє краще реалізувати особистий творчий потенціал учителя задля розвитку музичних здібностей та формування художньо-естетичної компетентності учнів					
Застосування художньо-проективних форм дозволяє краще адаптувати музично-освітній процес до індивідуальних потреб учнів.					
<b>Інтенція впровадження художньо-проективних форм до музично-освітнього процесу</b>					

<i>Будь ласка, заповніть наступну таблицю, вказавши ступінь вашої згоди або незгоди з твердженнями.</i>	<i>Цілком згоден</i>	<i>Згоден</i>	<i>Не знаю</i>	<i>Не згоден</i>	<i>Повністю не згоден</i>
<b><i>Я планую у своїх майбутній фаховій діяльності впроваджувати художньо-проектувальні форми до музично-освітнього процесу, адже вважаю, що художні проекти:</i></b>					
допомагають удосконалювати процес викладання музичного мистецтва					
є дуже корисними в контексті розвитку музично-освітньої галузі					
здатні сприяти реформуванню процесу викладання музичного мистецтва в школі					
здатні сприяти інтеграції традиційних та інноваційних форм у музично-освітньому процесі					
успішно доповнюють Національну освітню програму					
дозволять уникнути застосування неефективних педагогічних стратегій у музично-освітньому процесі					
забезпечать сталий професійний розвиток мене як фахівця					
забезпечать успішність моєї фахової діяльності та інтенсивне кар'єрне зростання					
забезпечать ефективність музично-освітнього процесу за будь яких організаційних умов					
здатні зробити урок музичного мистецтва більш цікавим, через що учні будуть ставитися до мене більш позитивно					
дозволяють інтегрувати формальні та інформальні форми навчання в музично-освітньому процесі					
є інноваційною формою музичного навчання					
допомагають учням реалізувати свій творчий потенціал.					
допомагають залучити до музично-освітнього процесу раніше незацікавлених учнів					
забезпечують інтенсивний розвиток музичних здібностей учнів					

**Мапа проєкту побудови інтерпретаційної концепції через  
розуміння художнього образу**

*розроблена на основі дослідження Р. Чаффіна та співавторів  
(Chaffin, Imreh, Lemieux, & Chen, 2003)*

Композитор \_\_\_\_\_

Назва твору \_\_\_\_\_

Приналежність до художнього стилю: \_\_\_\_\_

Жанр твору \_\_\_\_\_

Дата репетиції \_\_\_\_\_

*Таблиця 2*

Патерн	Такти (№№ з/п)	Завдання із утілення художнього образу	Виконавське завдання	Результати	Коментар
Музична структура					
Розділ					
Початок розділу					
Кінець розділу					
Послідовна позиція епізоду в розділі					
Перехід (заключна тема, кода тощо)					
Виконавські прийоми					
Основні					
Інтерпретаційні					
Виразові					
Основні виміри					
Аплікатура					
Технічні труднощі					
Знайомі патерни					
Інтерпретаційні виміри					
Фразування					
Динаміка					
Темп					
Педалізація					

## Карта проєктування музичних заходів

розроблена Х. Шинперсом та Б. Бартлітом (*Schippers & Bartleet, 2013*)

Таблиця 3

	Інфраструктура	Організація	Видимість/піар
Структури та практичні аспекти	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Майданчики</li> <li>- Фізичні та віртуальні простори для перформансів</li> <li>- Обладнання</li> <li>- Нормативно-правові акти (наприклад, підзаконні акти ради)</li> <li>- Фінансування</li> <li>- Зароблений дохід</li> <li>- Юридичні питання (наприклад, авторське право, страхування, реєстрація)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Форми організації</li> <li>- Натхненне лідерство</li> <li>- Структури та ролі</li> <li>- Розподіл та делегування завдань</li> <li>- Наставництво нових лідерів</li> <li>- Питання членства</li> <li>- Перспективне планування</li> <li>- Посилання на вищі та споріднені органи</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Промоція, розвиток аудиторії та членства</li> <li>- Висвітлення в місцевій пресі/медіа</li> <li>- Нагороди/призи/чемпіонство/престиж</li> <li>- Громадські центри як впізнавані місця</li> </ul>
Учасники та персонал	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Відношення до місця</li> <li>- Зв'язок з місцезнаходженням (наприклад, міське, приміське, регіональне, сільське та віддалене)</li> <li>- Зв'язок з культурною ідентичністю та культурною спадщиною</li> <li>- Визначні пам'ятки місця</li> <li>- Баланс між фізичним та віртуальним просторами</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Соціальне залучення</li> <li>- Прихильність до інклюзивності</li> <li>- Залучення маргіналізованих "груп ризику" або "втрачених для музики"</li> <li>- Надання можливостей</li> <li>- Розширення можливостей</li> <li>- Зв'язок із добробутом</li> <li>- Зв'язок з аудиторією</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Підтримка/створення мереж</li> <li>- Зв'язки з місцевою громадою</li> <li>- Зв'язки з іншими громадськими групами</li> <li>- Посилання на місцеву раду</li> <li>- Посилання на бізнес</li> <li>- Посилання на місцеві служби (наприклад, поліцію, пожежну охорону та охорону здоров'я)</li> <li>- Зв'язки з національними органами влади</li> </ul>

Практика та педагогіка	<b>Динамічне музикування</b>	<b>Зацікавлена педагогіка/фасилітація</b>	<b>Зв'язки зі школами</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Активне залучення, відкрите для всіх</li> <li>- Відповідає амбіціям та потенціалу учасників</li> <li>- Короткострокова та довгострокова орієнтація</li> <li>- Гнучкі стосунки з аудиторією та виконавцями</li> <li>- Баланс між процесом та продуктом</li> <li>- Фасилітатори з широкою орієнтацією</li> <li>- Інфраструктура</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Чутливість до відмінностей у стилях навчання, здібностях, віці та культурі</li> <li>- Виховання почуття групової/індивідуальної ідентичності</li> <li>- Прихильність до інклюзивної педагогіки (від формальної до неформальної)</li> <li>- Прийняття численних посилань на якість</li> <li>- Визнання необхідності збалансувати процес і результат</li> <li>- Увага до навчання тренерів</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Визначення місця проведення заходів у школах</li> <li>- Визначення спільних інтересів</li> <li>- Спільне використання обладнання</li> <li>- Поєднання формального та неформального навчання</li> <li>- Обмін педагогічними підходами</li> <li>- Реалізація заходів як частини навчальної програми</li> <li>- Підтримує прихильність шкільного керівництва</li> </ul>



Конус досвіду Дейла / Конус навчання



## Приклади наочних матеріалів для інформаційного марафону-інтенсиву

### Ідея – зображення - планування – досягнення Idea - image - planning - achievement 創意-形象-策劃-成就

- Філософська думка розглядає проектування як діяльність, у якій проявляється творчість людини, та яка стає засобом її розвитку. Це діяльність, у процесі якої створюється образ майбутньої реальності, при цьому не важливо – реальної або ідеальної.
- Philosophical thought considers design as an activity in which human creativity is manifested, and which becomes a means of its development. This is an activity in the process of which an image of the future reality is created, and it does not matter whether it is real or ideal.
- 哲學思想將設計視為一種活動，人類創造力在其中得到體現，並成為其發展的一種手段。這是一種創造未來現實形象的活動，無論它是真實的還是理想

### Проект в педагогіці Project in pedagogy 教育學項目



- «одноразові комплексні заходи», які мають конкретний термін початку та закінчення, й орієнтуються на очікуваний результат (продукт). Проект, у такому контексті, народжується з метою здійснення змін, виконується, аналізується та закінчується у визначений термін.
- “一次性綜合措施”有具體的開始和結束日期，並以預期結果（產品）為重點。在這種情況下，一個項目的誕生是為了進行更改、執行、分析並在指定時間內結束。

## ВИДИ ПРОЄКТІВ 項目類型 TYPES OF PROJECTS

- Індивідуальні та групові
- Individual and group 個人和團體
- Розважальні, виховні та просвітницькі
- Entertaining, educational and enlightening
- 娛樂性、教育性和啟發性
- Творчі та дидактичні Creative and didactic 創意和說教



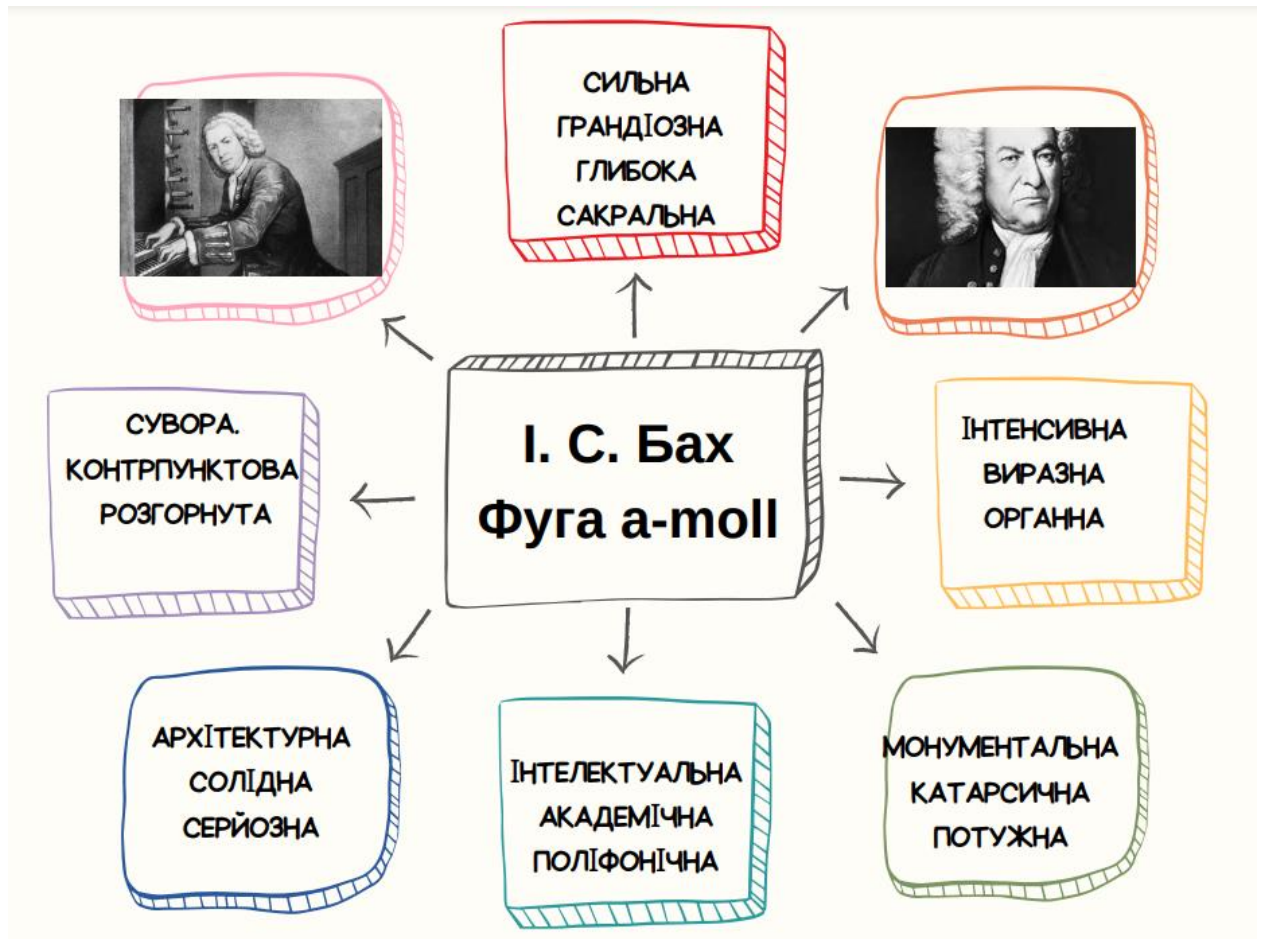
## ВИДИ ПРОЄКТІВ 項目類型 TYPES OF PROJECTS

- Монодисциплінарні та інтегровані
- Monodisciplinary and integrated 單學科和綜合
- Відеопроєкти, онлайн та офлайн-проєкти
- Video projects, online and offline projects 視頻項目, 線上線下項目
- Мікропроєкти та макропроєкти
- Microprojects and macroprojects 微型項目和大型項目



## Дошка візуалізації

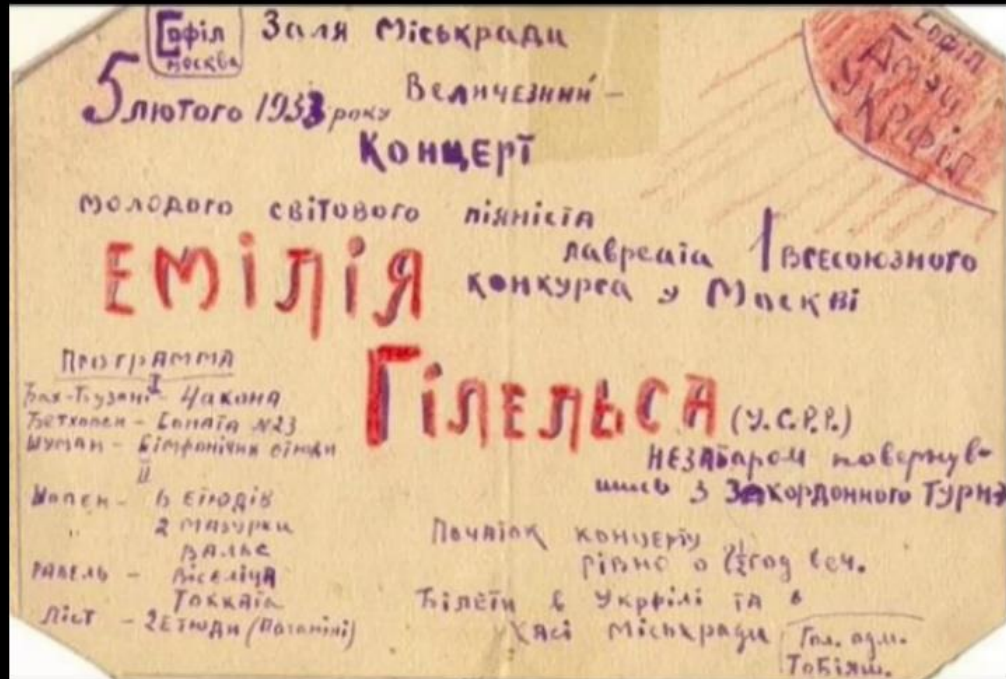
## І. С. Бах – Фуга a-moll BWV958




Проекти респондентів ЕГ

Кадри з проекту, присвяченого Емілю Гігельсу





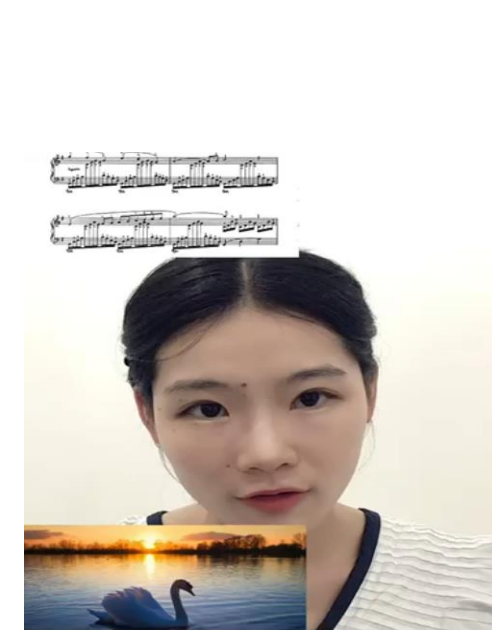
Кадри з проєкту «Сен-Санс. Лебідь. Індивідуальна краса»




«Лебідь» — одна із сюїт оркестрової музики «Карнавал тварин». Цей музичний твір складається з віолончелі як основного інструменту.



ніби співає прощальну пісню в глибині голос, сумний, але сповнений зцілення звук п'янить, переносить людей у чисте та благородне царство. Очевидно, що тембр віолончелі та виконання Йо-Йо Ма ідеально поєднуються, і як виконавець, так і публіка сп'яніють.



У супроводі ламаних акордів фортепіано вона виражає бриві на чистій озерній воді, і водночас зображує витончену та чарівну фігуру лебедя, що неквапливо пливе, без танцю збуджених крил, без пристрасного танцю. і безперешкодне обертання, вона все ще найелегантніший, найблагородніший лебідь.



Фортепіанний акомпанемент другої частини майже такий же, як і прелюдії, а мелодія без будь-яких прикрас підкреслює витонченість і яскравість цього твору, який чудово поєднується з віолончеллю.





**Статті в наукових фахових виданнях України**

1. Хе Цзінї, Реброва, О. (2022). Теоретична модель художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, 2(139), 59-67. Режим доступу <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2022-2-8>
2. Хе Цзінї. (2022). Методологічні основи формування художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*, (28), 54-61. Режим доступу <https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/39230>
3. He Jingyi. (2022). Pedagogical condotions for the formation future musical art teachers' artistic-projective experience. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 9-10(123-124), 427-437. DOI 10.24139/2312-5993/09-10.2022/427-437. Режим доступу <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/08/хе-цзінї.pdf>

**Статті у наукових зарубіжних виданнях**

4. Хе Цзінї. (2021). Художньо-проективне мислення у фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва. *Scientific practice: modern and classical research methods: Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ» with Proceedings of the I International Scientific and Practical Conference (Boston, February 26, 2021. Boston-Vinnitsia: Primedia eLaunch & European Scientific Platform)*, 3, 30-31. Режим доступу <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/logos/article/view/9506/9203>

### Статті апробаційного характеру

5. 何靖怡. (2019). 音乐家的艺术思维. *Матеріали і тези V Міжнародної конференції молодих учених та студентів «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства»* (Одеса 17-18 жовтня 2019 р.), 1, сс. 127-128. Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського. (Хе Цзіні. Художнє мислення музиканта-піаніста)
6. 何靖怡 . (2020). 项目化教学在音乐教学中的应用. *Матеріали і тези VI Міжнародної конференції молодих учених та студентів «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства»* (Одеса 15-16 жовтня 2020 р.), 3, с. 155. Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського. (Хе Цзіні. Застосування проєктного навчання в музичній освіті Китаю).
7. Хе Цзіні. (2021). Наукові підходи формування художньо-проєктувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства. Матеріали і тези VII Міжнародної конференції молодих учених та студентів (Одеса 04-05 листопада 2021 р.). — Т.2. - Одеса: ПНПУ імені К. Д.Ушинського. С.107-108.*
8. Хе Цзіні. (2022). Педагогічні принципи формування художньо-проєктувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва. Одеса, Конференція. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства. Матеріали і тези VII Міжнародної конференції молодих учених та студентів (Одеса 14-15 жовтня 2022 р.). Т.2. Одеса: ПНПУ імені К. Д.Ушинського.С.120-122.*

### Апробація результатів дослідження

*на міжнародних конференціях:*

«Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (Одеса, 2019, 2020, 2021, 2022);

- «Регіональні культурні, мистецькі та освітні практики» (Переяслав, 2022),
- «Проблеми мистецько-педагогічної освіти: здобутки, реалії та перспективи»  
(Суми, 2020);
- «Художньо-виконавська та аудіальна культура дітей та молоді: актуальні  
проблеми сучасності» (Одеса, 2021);
- Scientific practice: modern and classical research method (Boston, 2021);
- у всеукраїнських конференціях:*
- «Проблеми інструментального виконавства в умовах сучасної мистецької  
освіти» (Умань, 2020);
- «Актуальні проблеми мистецької підготовки майбутнього вчителя»  
(Вінниця, 2020)
- науково-практичних конференціях:*
- «Мистецтво та мистецька освіта в сучасному соціокультурному просторі»  
(Бердянськ, 2023);



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Державний заклад

"ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені К. Д. УШИНСЬКОГО"65020, м. Одеса, вул. Старопортофранківська, 26. Тел.: (048) 753-08-53; факс: (048) 723-40-98  
E-mail: [pdpu@pdpu.edu.ua](mailto:pdpu@pdpu.edu.ua)від 11.07.2023 № 1284/24  
на № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_**ДОВІДКА**

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження аспірантки кафедри музичного мистецтва і хореографії Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» Хе Цзіні з теми: «Формування художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки» за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво)**

Протягом 2019-2022 навчальних років аспірантка кафедри музичного мистецтва і хореографії Хе Цзіні здійснювала свої дослідження та впроваджувала їх результат в освітній процес факультету музичної та хореографічної освіти. Діагностичні процедури було застосовано під час складання академічних звітів, ІНТЗ здобувачів, які навчалися за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво), а також здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти зазначеної спеціальності. Окремі аспекти авторських методик і завдань застосовувалися в проєктній діяльності здобувачів вищої освіти спеціальності 025 Музичне мистецтво, зокрема на базі лабораторії «Інновації мистецької освіти».

Аспірантка Хе Цзіні має власний досвід проєктної діяльності з дітьми в умовах неформальної освіти, який знаходив застосування під час розробки авторської методики.

Методика Хе Цзіні ґрунтується на засадах компетентнісно-інтенціонального, когнітивно-рефлексійного, комунікативно-організаційного та творчо-проектувального підходів. На їх основі дослідниця розробили актуальні методичні принципи, а саме: орієнтації на компетентнісний контекст методико-технологічної підготовки; засвоєння педагогічного потенціалу фортепіанної

підготовки як ресурсу конкурентоспроможності; активізація художньо-пізнавальної сфери в парадигмі поліхудожності; накопичення досвіду рефлексії емоційного ставлення та осмислення художніх образів як змістово-проективних домінант та інші.

Авторська методика запроваджувалася за етапами: на мотиваційно-інтенціональному, когнітивно-змістовому, комунікативно-корпоративному та інноваційно-творчому етапах. Поетапно застосовувалися методи і техніки, які відповідали обраним педагогічним умовам. Серед методів, які викликали зацікавлення здобувачів вищої освіти спеціальностей 014 Середня освіта (Музичне мистецтво), а також і 025 Музичне мистецтво (під час ІНТЗ у межах Лабораторії) були: аналіз відеопрезентацій проєктувальних заходів, рейтингування за оцінками інноваційності; техніка: фрирайтинг проєкту на задану тему; інтерактивні ігри; створення сценаріїв міні проєктів, образно-тематичних кейсів на певну тему; створення поліхудожнього тезаурусу до заданої теми проєкту; техніка розробки матриці/партитури проєкту: тема-образ художня інформація-трактування; мова мистецтва – засоби виразності – амплуа/образ та ін.

Запропоновані методи і техніки застосовувалися на різних дисциплінах: «Основний музичний інструмент» (фортепіано) під час підготовки і складання ІНТЗ, «Практикум з підготовки художньо-педагогічних проєктів». Означені дисципліни застосовувалися для підготовки здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня. Разом з тим, окремі методи і техніки запроваджувалися в освітній процес із здобувачами другого (магістерського) рівня вищої освіти в межах таких дисциплін, як: «Практикум упровадження інноваційних освітніх технологій та мистецько-педагогічних проєктів», «Теорія і методика викладання музичного мистецтва у закладах формальної та неформальної освіти».

Загалом, у результаті запровадження методів і технік, пропонує Хє Цзінї, презентовані майбутніми вчителями музичного мистецтва проєкти під час ІНТЗ стали цікавішими, організованішими. Окрім того, навчання досліджуваних вже на другому (магістерському) рівні вищої освіти засвідчили наявність достатнього художньо-проектувального досвіду.

Результати впровадження методики Хє Цзінї обговорювалися на засіданні кафедри музичного мистецтва і хореографії під час звітів аспірантів, вони набули схвальної оцінки та рекомендовані до подальшої розробки та впровадження в освітню практику.

Проректор з наукової роботи

Завідувач кафедри  
музичного мистецтва і хореографії



*[Handwritten signatures]*

Ганна МУЗИЧЕНКО

Олена РЕБРОВА