

Міністерство освіти і науки України

Бердянський державний педагогічний університет

Кафедра теорії та методики навчання мистецьких дисциплін

Допущено до захисту

Завідувач кафедри

“ ” _____ 2025

**ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ОБРАЗНОГО МИСЛЕННЯ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

Кваліфікаційна робота магістра

Виконавець: здобувачка другого рівня
вищої освіти, групи м13ММ-з

Галузь знань: галузі знань А Освіта

Спеціальність: А4 Середня освіта
(Мистецтво. Музичне мистецтво)

Освітньо-професійна програма

«Середня освіта (музичне мистецтво)»

ПОНОМАРЕНКО Яна

Олександрівна

Керівник: д.п.н., професор

Тетяна СТРАТАН-АРТИШКОВА

Рецензент: д.п.н., професор

Надія ВСНЦЕВА

Запоріжжя – 2025 рік

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
Розділ I. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ОБРАЗНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	7
1.1. Поняття «художньо-образне мислення» у науковій літературі.....	7
1.2. Сутність і структура художньо-образного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва.....	21
1.3. Педагогічні умови формування художньо-образного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва.....	36
Висновки до першого розділу.....	52
Розділ II ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ОБРАЗНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	54
2.1. Критерії, показники та рівні сформованості художньо-образного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва.....	54
2.2. Методика формування художньо-образного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва.....	66
2.3. Результати дослідно-експериментальної роботи.....	81
Висновки до другого розділу.....	93
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	95
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	97
ДОДАТКИ.....	107

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. В контексті сучасних трансформацій освітньої системи України особливого значення набуває підготовка вчителів музичного мистецтва, здатних застосовувати компетентнісний підхід, що визначений провідним у Концепції «Нова українська школа» та Державному стандарті базової середньої освіти (2020). Одним із пріоритетних напрямів такої підготовки є формування художньо-образного мислення як невід'ємного складника професійної компетентності вчителя музичного мистецтва.

Формування художньо-образного мислення є необхідною умовою у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, оскільки забезпечує здатність до художнього сприйняття-інтерпретації мистецьких творів, ефективне застосування різних видів мистецтва у процесі художньо-діалогового спілкування, формування художньо-світоглядних позицій, творчої активності, емоційно-ціннісне сприйняття навколишнього світу.

У рамках інтегрованої моделі мистецької освіти Нової української школи, яка синтезує різні види мистецтва, зокрема, музичне, образотворче, перформативні (театральне, хореографічне), художньо-образне мислення є ключовим інструментом у професійній діяльності майбутніх учителів мистецтва, оскільки передбачає глибоке проникнення, емоційно-почуттєве розуміння й осягнення інтонаційно-образний зміст твору, його символічну природу, духовне наповнення, сприяє творчому самовираженню, самоактуалізації, оволодінню інтерпретаційною практикою, вміннями реалізовувати міждисциплінарні зв'язки у творчо-проектувальній діяльності, що спонукає майбутнього фахівця до набуття нових знань, оволодіння й застосування у навчально-виховному процесі інноваційних технологій,

впровадження авторських методик, залучення у процес активної творчості учнів.

Психолого-педагогічні аспекти формування художньо-образного мислення учнівської та студентської молоді розглядаються в дослідженнях Б. Водяного, В. Водяної., Л. Бобик, М. Євгенєва, Л. Ороновської, О. Довганя, А. Козир, І. Гавран, І. Білецької, М. Підварко, Т. Антоненко, О. Соколової, А. Єфремової, І. Гургули, О. Ребрової, О. Полатайко, О. Печерської, Е. Шепельської та ін. крізь призму емоційного, пізнавального, вікового та професійного вимірів.

Художньо-образне мислення є визначальним компонентом професійної підготовки майбутнього фахівця, забезпечує інтеграцію знань, ефективну реалізацію міждисциплінарних підходів, сприяє формуванню цілісної художньо-естетичної картини світу. Формування художньо-образного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва зумовлено потребою підготовки висококваліфікованих фахівців, конкурентоспроможних, творчих фахівців, здатних до глибокого розуміння, сприйняття-інтерпретації мистецьких творів, творчої реалізації міждисциплінарних зв'язків, ефективного впливу на розвиток духовно-творчої особистості учня.

Актуальність зазначеної проблеми, недостатній рівень її вивчення в педагогічній теорії та практиці зумовили вибір теми магістерської роботи – **«Формування художньо-образного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва».**

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити педагогічні умови та методику формування художньо-образного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі професійної підготовки.

Відповідно до мети дослідження сформульовано такі **завдання**:

1. Здійснити аналіз стану розробленості проблеми художньо-образного мислення в науковій літературі; розкрити сутність поняття

«художньо-образне мислення» у контексті професійної діяльності вчителя музичного мистецтва.

2. Визначити критерії, показники, рівні сформованості художньо-образного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва.
3. Визначити педагогічні умови формування художньо-образного мислення майбутнього фахівця.
4. Розробити, науково обґрунтувати та апробувати методику формування художньо-образного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Об'єкт дослідження – процес професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Предмет дослідження – педагогічні умови та методика формування художньо-образного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Наукова новизна дослідження полягає в

- уточненні сутності поняття «художньо-образне мислення» у контексті професійної музично-педагогічної діяльності, що дозволяє розглядати його не лише як психологічний процес, а як інтегративну якість особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва, пов'язану з художнім сприйняттям, інтерпретацією та естетичним осмисленням мистецтва;
- визначенні та обґрунтуванні педагогічних умов, що забезпечують ефективність формування художньо-образного мислення у процесі фахової підготовки;
- впровадженні методики формування художньо-образного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва, що може бути використана у практиці закладів середньої та вищої освіти.

Методологічною основою дослідження стали загальнонаукові та спеціальні методи. До теоретичних методів було віднесено аналіз і синтез

наукової літератури, порівняння, узагальнення, моделювання педагогічних ситуацій.

Емпіричний блок методів охоплює педагогічне спостереження за навчальною діяльністю студентів, анкетування, бесіди, проведення констатувального та формувального експериментів.

Для обробки результатів дослідження застосовано методи кількісного та якісного аналізу, а також методи математичної статистики для підтвердження достовірності експериментальних даних.

Експериментальна база. Дослідно-експериментальна робота проводилася на базі Бердянського державного педагогічного університету.

Основні теоретичні положення дослідження висвітлені у таких публікаціях:

1. Пономаренко Яна. Педагогічні умови формування художньо-образного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Мистецька освіта: теорія, методика, практика : матеріали I Міжнар. студ. наук.-практ. конф.* (30-31 жовтня 2025 р., м. Запоріжжя) / [упоряд. В.В. Григор'єва, О.Д. Бузова]. Запоріжжя : БДПУ, 2025. 190 с. С. 118-121.

Структура магістерської роботи. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел, додатків. Загальний обсяг роботи становить 107 сторінок. Обсяг основного тексту - 112 сторінок. Ілюстративний матеріал поданий у 6 таблицях та 9 рисунках. Список використаних джерел містить 82 найменування, з них - 23 іноземними мовами.

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ОБРАЗНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

1.1. Поняття «художньо-образне мислення» у філософській, психолого-педагогічній та мистецтвознавчій літературі

Поняття «художньо-образне мислення» складне й багатогранне. До розкриття сутності цього поняття звертались представники різних галузей науки: філософії, педагогіки, психології, мистецтвознавства та

У діяльності вчителя музичного мистецтва художньо-образне мислення набуває особливого значення, складає суть і сенс його професії, нерозривно пов'язано із ґрунтовним освоєнням художнього досвіду, здатністю до пізнання-інтерпретації, художньо-образного мислення.

Розглянемо поняття «мислення». У контексті філософської інтерпретації «мислення» розуміється як інформаційно-сміслова діяльність, у якій здійснюється опосередковане узагальнення знань шляхом абстрагування, логічного аналізу та міркувань, що ґрунтуються на зіставленні уявлень та висновків. У межах теорії пізнання мислення постає як механізм інтеграції суб'єктивного й об'єктивного досвіду, а також взаємодії між чуттєвою та розумовою сферами, емпіричним і теоретичним знанням.

У психологічному словнику С. Гончаренко читаємо, що основою мисленнєвої діяльності є здатність людини до маніпулювання образами різної психічної природи – як сенсорного, так і раціонального характеру. Саме через трансформацію, взаємозіставлення та інтелектуальну обробку цих образів формуються нові пізнавальні конструкції, котрі відкривають можливості для нестандартного вирішення завдань творчого характеру.

Як зазначають психологи, мислення глибоко інтегрується з іншими психічними функціями, такими як пам'ять, емоційна сфера, сприймання,

уявлення, що дає змогу з різним ступенем глибини та повноти формувати внутрішній образ реальності. Попри взаємозалежність цих функцій, провідна роль у забезпеченні цілісного пізнання належить саме мисленню, що аналізує дійсність і трансформує її у внутрішньому досвіді людини. Така діяльність завжди має мотиваційне підґрунтя та спрямована або на досягнення значущих особистісних цілей, або на усвідомлення довілля задля практичної та соціальної реалізації.

Слід зазначити, що особливості мислення виявляються через суб'єктивне переживання його окремих якостей, однак лише в мисленні відбувається логічне об'єднання характеристик об'єктів, які не піддаються безпосередньому чуттєвому пізнанню. Його зміст реалізується через такі форми логіки, як поняття, судження та умовиводи як структурних елементів розумового процесу.

Мислення, як стверджують науковці, дає змогу не лише спостерігати явища, а й проникати в їхню внутрішню суть, виявляючи суперечності, закономірності, тенденції розвитку. Воно невід'ємно пов'язане з чуттєвим досвідом, який забезпечує емпіричну основу для когнітивної діяльності.

Більш глибоко осмислення категорії «мислення» представлено у психологічній науці. Так, згідно з визначенням у Психологічному словнику, мислення є формою відображення дійсності, що передбачає творчу інтерпретацію об'єкта не лише в його теперішньому стані, але й через призму його змін і закономірностей. Це акт інтелектуального творення, у якому закладено потенціал перетворення пізнавального образу. Мислення виступає насамперед як психічний процес, що забезпечує самостійне пізнання та виявлення принципово нового знання. Воно реалізується через опосередковане й узагальнене відображення реальності в ході її аналізу та синтезу, ґрунтуючись на практичному досвіді та діяльній основі.

У різних сферах діяльності людина прагне усвідомити й удосконалити власну здатність до розумових операцій, що забезпечують результативність

професійної практики. Саме цим пояснюється активне впровадження таких понять, як «економічне мислення», «юридичне мислення», «педагогічне мислення», що передбачають взаємозв'язок інтелектуальних здібностей із особливостями фахової діяльності.

У сучасній психології мислення розглядається як складний когнітивний процес, що забезпечує здатність людини до пізнання, аналізу, узагальнення та розв'язання завдань різного рівня складності. Залежно від характеру операцій, що здійснюються в процесі розумової діяльності, а також від змісту та форми пізнавальної активності, у науковій літературі виділяють декілька основних видів мислення: наочно-дійове, наочно-образне, словесно-логічне, теоретичне, практичне, критичне, креативне та художньо-образне.

Розглянемо ці види мислення більш детально. Найпростішим типом мислення є *наочно-дійове мислення*, що формується у процесі безпосередньої взаємодії з об'єктами довкілля. Воно ґрунтується на практичних діях та спостереженнях і є характерним для ранніх етапів розумового розвитку. Основною ознакою наочно-дійового мислення є те, що розв'язання завдання відбувається шляхом безпосереднього впливу на ситуацію через видимі моторні дії.

У сучасній психологічній науці доведено, що у дорослої людини наочно-дійове мислення не зникає, а співіснує з іншими його формами – словесно-логічною та образною – і може бути ефективно залучене до виконання різноманітних завдань [14].

Дослідники підкреслюють, що основною ознакою наочно-дійового мислення є нерозривне поєднання мисленнєвих процесів з діями, за допомогою яких пізнається предмет, та принципова неможливість розв'язати поставлене завдання без участі практичних дій» [13].

На думку В. Клака, *наочно-образне мислення* сприяє розширенню пізнавального потенціалу особистості, дозволяючи їй більш глибоко й багатогранно відображати навколишню дійсність. Формування цього виду

мислення, підкреслює автор, відбувається у процесі діяльності, котра потребує оперування образами з різним рівнем узагальнення, використання схематичних зображень об'єктів та їх символічного представлення [18].

Отже, як стверджують науковці, *наочно-образне* мислення базується на внутрішніх уявленнях про предмети та явища. Людина мислить в образах, що дає змогу їй оперувати візуально-конкретним матеріалом без реального впливу на об'єкти.

Як твердять дослідники, найбільш складною формою інтелектуальної діяльності є *словесно-логічне мислення*, що ґрунтується не на конкретних образах, а на абстрактних поняттях, виражених у словесній формі. Такий тип мислення пов'язаний із міркуванням, логічним аналізом, формулюванням суджень і умовиводів, а також з аргументованим доведенням думок [35].

П. М'ясоїд зазначає, що розвиток *словесно-логічного* мислення є характерним новоутворенням у дітей старшого дошкільного віку. Саме формування елементів цього виду мислення виступає важливою передумовою для успішної адаптації дитини до нової системи взаємин, яка виникає в умовах шкільного навчання [31]. Словесно-логічне мислення функціонує через мовні структури, поняття та категорії. Воно забезпечує здатність до абстрагування, формулювання гіпотез, аргументації й побудови логічних міркувань.

Як стверджують науковці, *теоретичне мислення* спрямоване на глибоке осмислення закономірностей, формування узагальнень та створення концептуальних моделей. Так, Р. Мілян підкреслює, що формування теоретичного мислення можливе лише за умови організації спеціально спрямованої діяльності, націленої на розвиток відповідних розумових операцій. Якщо у школі не забезпечується навчання дітей теоретичному способу осмислення проблемних ситуацій, глибинні трансформації у їхньому мисленні не відбуваються. У подальшому дитина застосовуватиме той тип мислення – теоретичний або емпіричний, який був сформований у процесі

навчання, для розв'язання навчальних завдань та життєвих проблемних ситуацій. На відміну від емпіричного мислення, котре може виникати й розвиватися спонтанно, поза межами формальної освіти, теоретичне мислення потребує свідомого та системного педагогічного впливу, що реалізується в умовах освітнього середовища [28].

Практичне мислення зосереджене на вирішенні конкретних життєвих або професійних завдань, що мають прикладний характер. Воно тісно пов'язане з досвідом і ситуаціями реального життя. І. Пасічник доводить, що практичне мислення не є первинною стадією розвитку інтелектуальної діяльності, а навпаки — уособлює зрілий рівень мислення дорослої людини, який за своєю складністю та значущістю не поступається теоретичному. Цей тип мислення безпосередньо пов'язаний із практичною активністю людини, насамперед з її професійною та трудовою діяльністю. На відміну від теоретичного мислення, орієнтованого на виявлення загальних закономірностей і абстрагування від окремого та індивідуального, практичне мислення функціонує в умовах реальних, конкретних, індивідуалізованих ситуацій. Його основна мета полягає в адаптації загальних знань до специфічних обставин діяльності, забезпечуючи раціональне, науково обґрунтоване та логічне прийняття рішень [37].

Особливу роль у підготовці фахівців мистецького спрямування відіграють критичне, креативне та художньо-образне мислення.

Критичне мислення забезпечує здатність до усвідомленого аналізу інформації, виявлення суперечностей, обґрунтованого сумніву, виведення логічних висновків та оцінювання різних точок зору. Для мистецької діяльності критичне мислення є основою рефлексивного ставлення до художнього матеріалу, оцінювання власного творчого продукту й адекватного сприймання естетичних явищ.

Т. Чатфілд [64] розглядає критичне мислення як одну з ключових компетентностей, необхідних людині майбутнього. Критичне мислення

передбачає активне прагнення зрозуміти реальний стан речей шляхом детального аналізу інформації, ідей та аргументації, а також передбачає глибоке усвідомлення самого процесу мислення [19].

Креативне мислення (творче) орієнтоване на пошук оригінальних ідей, нестандартних підходів і нових форм вираження. У сфері музичного мистецтва творче мислення є визначальним, оскільки розвиває здатність створювати нові художні образи, власні інтерпретації, що визначає професійний рівень митця. Ключовими характеристиками креативного мислення є: відмова від стереотипів, гнучкість, оригінальність, здатність бачити зв'язки між, на перший погляд, непов'язаними елементами, а також цілеспрямованість у пошуку рішень. Воно тісно пов'язане з емоційно-вольовою сферою, уявою, інтуїцією та здатністю до метапізнання — усвідомлення власних мисленнєвих процесів.

З прикладної точки зору, зазначає у своєму підручнику «Курс Креативне мислення» О. Мрихіна: «Креативне мислення виявляється у винахідницькій діяльності, мистецтві, бізнес-інноваціях, технологічному дизайні, науці та побутових ситуаціях. Його розвиток не обмежується формальним навчанням, оскільки креативність — це також стиль життя, налаштованість мислення на пошук нового, що супроводжує людину упродовж усієї діяльності». Креативне мислення забезпечує конкурентні переваги, сприяє адаптації до викликів часу, виходу з нестандартних ситуацій та самореалізації особистості. У зв'язку з цим, воно розглядається не лише як компонент професійної компетентності, а й як стратегічно важливий ресурс для розвитку суспільства загалом» [29].

Образне мислення — це когнітивна здатність оперувати метафорами, аналогіями, асоціаціями та іншими мовними фігурами, які допомагають осмислювати абстрактне через конкретні образи [24]. Воно ґрунтується на механізмах переносу значення з одного досвіду на інший, що сприяє створенню нових категорій у свідомості [71]. Образне мислення мислення є

не лише мовним, а глибоко когнітивним процесом, який відіграє важливу роль у розумінні, навчанні та комунікації. Особливого значення воно набуває в освіті, розвитку креативності, формуванні абстрактного мислення та міжкультурному спілкуванні [17].

Погоджуємось із висновками М. Білецької, яка підкреслює, що художньо-образне мислення педагога-музиканта є одним із провідних компонентів його професійної компетентності, оскільки визначає здатність глибоко, на емоційному рівні, розуміти та відтворювати музичний текст. Автор підкреслює, що цей компонент розвитку педагогічної особистості ґрунтується не лише на знанні технічних аспектів музично-виконавської підготовки, а й на умінні відчувати й передавати естетичні цінності музичного мистецтва. Відтак, на думку дослідниці, розвиток художньо-образного мислення в процесі музично-інструментальної підготовки виступає ключовим чинником становлення креативного, компетентного та інноваційно орієнтованого вчителя, здатного не лише якісно викладати, а й формувати у своїх учнів любов до музики та стійкий інтерес до мистецтва [3].

Аналіз наукових праць дозволив визначити такі характерні ознаки художньо-образного мислення:

- *художньо-образне мислення є специфічною формою пізнання, яка властива більшою мірою мистецьким спеціальностям.*
- *художньо-образне мислення формує вміння бачити, відчувати та осмислювати дійсність через художній образ, що виявляється в емоційно-ціннісному ставленні до мистецтва;*
- *художньо-образне мислення передбачає виявлення асоціацій, здатності до естетичного узагальнення та інтерпретації.*
- *художньо-образне мислення інтегрує уяву, інтуїцію, емоційний досвід і креативність;*

- художньо-образне мислення є основою професійної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Отже, художньо-образне мислення формує основу ефективної музичної освіти, «глибоке» розуміння мистецтва, здатність до творчого самовираження, вміння здійснювати аналіз-інтерпретацію мистецьких творів.

Художньо-образне мислення є важливою складовою професійної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва, поєднує емоційно-інтелектуальне осмислення, творчу ініціативу та вміння інтерпретувати музичні твори.

Про це йдеться у наукових розвідках українських дослідників. Так, А. Соколова розглядає художньо-образне мислення як цілеспрямований процес емоційно-інтелектуального пізнання світу та усвідомлення себе, що формується на основі засвоєння творів музичного мистецтва та знаходить вияв у музично-педагогічній і виконавській діяльності. Авторка підкреслює, що актуальність проблеми розвитку художньо-образного мислення зумовлена не лише позитивним впливом на здібності майбутнього вчителя музичного мистецтва, а й важливістю для його професійного саморозвитку та самовдосконалення в умовах сучасного освітнього процесу [80].

Слушною є теза А. Соколової про те, що особливу роль у формуванні художньо-образного мислення на сучасному етапі відіграють складні суспільні обставини, спричинені війною, що призводять до кризових ситуацій та емоційних напружень, у яких опиняються студенти-музиканти. Саме формування художньо-образного мислення під час вивчення вокальних творів, на думку дослідниці, здатне допомогти майбутнім учителям музичного мистецтва долати негативні соціальні та життєві впливи, підтримувати позитивне світосприйняття, розвивати гуманне ставлення до оточення та усвідомлення власної внутрішньої сили [80].

На думку Б. Водяного та колективу авторів, художньо-образне мислення майбутніх магістрів музичного мистецтва розглядається як

особливий вид когнітивної діяльності, спрямований на цілісне осмислення художніх образів і встановлення паралелей між мистецькими явищами та життєвим досвідом особистості. Його розвиток, слушно підкреслюють науковці, ґрунтується на тісній взаємодії інтелектуальних, слухових та емоційних компонентів, що забезпечує глибину сприйняття музичного твору, сприяють формуванню цілісного музичного образу, здатності до його адекватного сприйняття та інтерпретації. Важливим чинником у цьому процесі є інтеграція гуманітарних, музично-теоретичних і спеціальних знань, що створює міцне підґрунтя для формування професійної компетентності майбутнього фахівця.

Науковці підкреслюють важливу роль у цьому процесі нейропедагогічного підходу, що враховує індивідуальні когнітивні особливості студентів, сприяє творчій взаємодії викладача і студента, забезпечує гармонійне поєднання інтуїтивного й дискурсивного компонентів мислення [63].

У структурі художньо-образного мислення автори виокремлюють музично-слухові уявлення, котрі формуються завдяки синтезу інтелекту та емоцій, збагачуються через асоціативно-образні зв'язки, художню техніку, жести, міміку, рухи, а також внутрішній емоційний стан виконавця.

Ефективне формування художньо-образного мислення вбачається у використанні аналітичного підходу, інтонаційного аналізу, вмінь знаходити логіку музичного розвитку, здатності до художньо-творчого синтезу, що забезпечує створення нових музичних структур. При цьому підкреслюється, що активність студента, його здатність бачити проблему, знаходити шляхи її розв'язання, емоційно-образно розкриття, відтворення, інтерпретації музичного твору – ключові умови розвитку художньо-образного мислення майбутнього фахівця [63].

Привертає увагу дослідження А. Мілясевич, яка розглядає формування художньо-образного мислення студентів-вокалістів як цілеспрямований

процес, що містить чотири взаємопов'язані етапи: професійно-орієнтаційний, інформаційно-аналітичний, виконавсько-організаційний та методично-узагальнювальний.

Авторка слушно наголошує, що сучасна система вокальної підготовки, попри міцні традиції, потребує оновлення відповідно до актуальних вимог, оскільки успішність освітнього процесу значною мірою залежить від рівня сформованості системних музично-історичних, теоретико-методичних знань та вміння інтегрувати їх у духовно-культурний контекст минулого і сучасності.

Запропонована авторкою методика характерна тим, що важливими є не тільки застосовані викладачем методичні прийоми, а й комплекс природних даних і здібностей студента до навчання співу. Дослідниця так схарактеризувала етапи формування художньо-образного мислення студентів у процесі навчання співу:

- перший етап спрямований на створення мотивації та позитивного ставлення до вокального мистецтва, розвиток вокально-слухових умінь і залучення до методично активного спостереження;

- другий етап формує прагнення до безперервного самовдосконалення, систематизує знання з історії та методики вокального мистецтва, розвиває професійний тезаурус;

- третій етап забезпечує розвиток навичок самостійного укладання програм, інтерпретації художньо-образного змісту творів, творчої імпровізації та педагогічної гнучкості;

- четвертий етап зорієнтовано на узагальнення професійного досвіду та застосування відповідних методів у практичній діяльності.

На думку дослідниці, така послідовність сприяє підвищенню готовності майбутніх вокалістів до самостійної творчої та педагогічної роботи, розширює їх художньо-естетичний світогляд, забезпечує інтеграцію

вокальної підготовки з іншими видами мистецтв [61], формує художньо-образне мислення студентів.

Слід зазначити, що художньо-образне мислення має тісний взаємозв'язок з емоційно-образним мисленням, оскільки обидва ґрунтуються на здатності створювати й інтерпретувати цілісний художній образ. Емоційно-образне мислення забезпечує його емоційну насиченість, чуттєве забарвлення та безпосереднє переживання, тоді як художньо-образне мислення, як стверджують дослідники, інтегрує ці емоційні враження з інтелектуальним осмисленням і творчою уявою, формуючи глибоке розуміння змісту мистецького твору.

О. Похода, О. Цуранова визначають розвиток емоційно-образного мислення як ключову умову професійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до творчої діяльності. Авторки підкреслюють, що сучасна підготовка вимагає поєднання музично-теоретичної, вокально-хорової та інструментально-виконавської роботи, а успіх такої багатовимірної діяльності залежить не лише від технічних умінь, а й від здатності створювати та інтерпретувати художній образ. Емоційно-образне мислення дослідниці трактують як художнє сприйняття світу, наповнене фантазією та особистими почуттями, яке формується через самостійне мислення, емоційне залучення та творчу активність студента. Важливими чинниками його розвитку визначаються: використання програмної музики, асоціативних зв'язків, емоційного забарвлення акордів і гармоній, а також засобів музичної виразності (лад, тембр, ритм, темп, динаміка, штрихи), що допомагають розкрити характер твору, сформувати художній смак.

Авторки підкреслюють, що професійний рівень майбутнього вчителя музичного мистецтва визначається не тільки володінням інструментом, а й умінням глибоко осмислювати, творчо інтерпретувати музичний матеріал, передавати його емоційно-образний зміст, спрямовувати на аудиторію, на учня. Погоджуємось з висловом про те, що розвиток емоційно-образного

мислення постає як загальна виконавсько-педагогічна проблема, котра потребує пошуку інноваційних форм спільної творчості викладача і студента, спрямованих на формування духовності, загальної культури та творчої самореалізації майбутнього вчителя музики [38].

Зазначимо, що дієвим механізмом у формуванні художньо-образного мислення дослідники визначають інтерпретаційну діяльність. Так, О. Хижко підкреслює, що інтерпретаційна діяльність активізує всі компоненти (емоційно-чуттєвий, інтелектуально-аналітичний та творчо-уявний), які, синтезуючись у процесі роботи над художнім образом, сприяють його цілісному сприйняттю й розумінню. У такий спосіб, інтерпретація є не тільки результатом сформованого художньо-образного мислення, а й одним із ключових шляхів його становлення й формування [77].

Погоджуємось з висновками О. Хижко про те, що інтерпретація художнього образу є невід'ємною складовою професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, адже саме через неї відбувається осягнення глибинних смислів твору, співвіднесення власних емоційних переживань із його художнім змістом та набуття вмінь переконливо доносити образ до учня. Дослідник акцентує увагу на важливості суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студента в процесі аналізу музичного тексту, виокремлює й розглядає такі важливі умови як діалог, емпатію, осмислення авторського задуму, що формують музично-виконавський досвід, вдосконалюють художньо-технічні навички й плідно впливають на розвиток художньо-образного мислення студентів [77].

Розглядаючи інтерпретацію у тісному й взаємозв'язку емоційного та логічного компонентів, від вияву художньо-сміслових елементів, змістового аналізу, втілення у звучанні, дослідник зазначає, що такий підхід передбачає уникнення репродуктивного наслідування усталених шаблонів, виконавських «еталонів», передбачає орієнтацію на індивідуально-творче бачення й рішення музично-виконавських завдань. Гуманістична і ціннісна

спрямованість мистецької освіти, зазначає О. Хижко, зумовлює необхідність інтеграції міждисциплінарних знань, збагачення музично-інтонаційного тезаурусу, системне формування інтерпретаційних умінь як важливих показників професійної компетентності [77], художньо-образного мислення як невід'ємного складника професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Українські дослідники розглядають художньо-образне мислення як емоційно-інтелектуальний процес пізнання світу через музику, що сприяє професійному саморозвитку, стресостійкості та формуванню гуманістичних цінностей, особливо в умовах соціальних викликів [80]. Значна увага приділяється інтеграції емоційного, інтелектуального, слухового та культурного компонентів, а також міждисциплінарній інтеграції гуманітарних, музично-теоретичних і спеціальних знань [63]. Впроваджуються інноваційні підходи, зокрема нейропедагогіка, поетапне формування мислення, розвиток креативності, самостійності та критичного самосприйняття [63].

У міжнародному науковому просторі художньо-образне мислення майбутніх учителів музичного мистецтва розглядається крізь призму міждисциплінарних підходів, розвитку емоційного інтелекту, креативності та активного використання сучасних технологій. Європейські дослідження роблять наголос на арт-комунікації, травма-інформованій педагогіці, інтеграції мистецтва у систему психосоціальної підтримки та формуванні глобальних гуманістичних цінностей. Значну увагу приділяють створенню освітнього середовища, яке органічно поєднує формальні й неформальні елементи, підтримує академічну мобільність, полікультурність та інтернаціоналізацію музичної освіти. Міжнародний досвід також акцентує на важливості розвитку асоціативного й метафоричного мислення, умінь імпровізації, застосування гейміфікації та візуалізації музики як ефективних засобів формування художньо-образного мислення [72].

Отже, художньо-образне мислення постає як інтегративний, когнітивний процес, що поєднує чуттєво-емоційний досвід, уяву, інтелектуально-логічні операції, є базовою умовою професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва.

У філософсько-психологічному вимірі мислення забезпечує перехід від образу до поняття, від аналізу до синтезу, співіснуючи з іншими видами (наочно-дійовим, наочно-образним, словесно-логічним) та підсилюючись критичним і креативним мисленням.

У мистецькій освіті саме інтерпретація художнього образу є практичним механізмом розвитку такого мислення, поєднує емоційне сприйняття, інтонаційно-смісловий аналіз, аналіз-інтерпретацію, творчість.

Українські дослідники (Г. Падалка, О. Рудницька та ін.) підкреслюють важливість і значущість формування художньо-образного мислення через міждисциплінарну інтеграцію, творчість, впровадження інноваційних методик, національну спрямованість, що має велике значення в умовах сучасних соціальних випробувань.

Отже, ефективна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва передбачає створення педагогічних умов, що плідно впливатимуть на формування художньо-образного мислення, сприятимуть діалогічній взаємодії, пізнанню й глибокому розумінню змісту мистецьких творів.

1.2. Структура і сутність художньо-образного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва

У сучасному науковому дискурсі художньо-образне мислення розглядається як один із провідних аспектів професійної підготовки вчителя мистецького профілю. Це поняття акумулює філософські уявлення про природу художнього образу, психологічні концепції пізнавальної діяльності та педагогічні підходи до розвитку творчої особистості.

Осмислення сутності художньо-образного мислення потребує комплексного аналізу, заснованого на міждисциплінарному підході, що охоплює результати досліджень у галузях філософії, психології, педагогіки й мистецтвознавства. Такий аналітичний ракурс дає змогу повніше виявити специфіку художньо-образного мислення як особливого способу пізнання, що відзначається емоційно-інтуїтивною, асоціативною, узагальнювальною природою та тісно пов'язаний із процесами творення й інтерпретації художніх смислів.

До питання розвитку художньо-образного мислення звертались українські педагоги, психологи, методисти: Б.Водяний, Л.Григоровська, Р. Гургула, І. Демченко, О. Дубовий, Д. Загайська, І. Єфремова, А. Соколова, Е. Печерська, О. Поліщук, О. Реброва, А. Ткачук, Н. Шатайло, М. Шепельська, О. Ковальова, О. Ясенєв та ін.

Серед зарубіжних досліджень останніх років слід відзначити роботи Елліота, В. Ейснера, Ні Мейїн, Ян Фанліна, Лю Мей, в працях яких розглянуто мистецтво, як особливий вид діяльності, в якому знання не просто повідомляються, а «переживаються», інтерпретуються, втілюються в образах.

Через мистецтво формується здатність до асоціативного мислення, естетичної оцінки, відчуття метафори, ритму, емоційного сенсу, тобто того, що становить основу художньо-образного мислення. Марієла Саманьєго,

Сехназ Сунгуртекін, Гетц Ріхтер, Шон Нолан, Карен Марас, Цзянь Лі в своїх дослідженнях зазначають, що розвиток художньо-образного мислення не зводиться лише до музики. Це міждисциплінарний процес, що охоплює візуальні, структуральні, імпровізаційні й естетичні аспекти навчання. Автори стверджують, що формування образного мислення є базовою складовою повноцінної мистецької та музичної освіти.

В контексті нашого дослідження важливим є розгляд компонентів художньо-образного мислення, кожен з яких уточнює його сутність і функції, а саме: *музичне мислення, художній образ, творча уява, емоційно-ціннісне ставлення до творів мистецтва, художня інтерпретація, творча рефлексія*. Ці складові взаємопов'язані та забезпечують цілісне осмислення мистецького твору, здатність до його емоційного переживання, смислового розгортання та відтворення в нових художніх формах.

Першим компонентом, що потребує розгляду в контексті дослідження художньо-образного мислення, є *музичне мислення*, котре становить фундаментальну основу пізнавальної діяльності у сфері музичного мистецтва та забезпечує цілісне сприйняття, осмислення й інтерпретацію музичного образу.

У дослідженні І. Дубінець музичне мислення визначається як здатність людини оперувати внутрішніми слуховими уявленнями, пов'язаними з музичною мовою, художніми образами, їх елементами та асоціативно-смысловими значеннями й ідеями. Це мислення набуває художньої виразності завдяки своєму життєтворчому потенціалу, який підносить його на рівень духовного буття. Його глибина зумовлена тим, що в ньому взаємодіють усі сутнісні сили особистості: уява, фантазія, емоційна чутливість до гармонії, прагнення до істини та гуманності. У цьому процесі розкриваються глибинні прагнення людини, її почуття, переживання та світоглядні уявлення [10].

О. Самойленко визначає музичне мислення як багатовимірну категорію, що функціонує на перетині філософсько-естетичного, психологічного та мистецтвознавчого рівнів пізнання. Воно не є лише відображенням реальності, а й способом її переосмислення в образній формі. Авторка наголошує на духовній природі музичного мислення, яке є виразом глибинного внутрішнього життя людини. Його інтенсивність залежить від здатності особистості до емоційного реагування, уяви, фантазії та любові до гармонії, істини й краси [44].

Отже, музичне мислення є властивістю творчо-інтелектуальної діяльності і має емоційно-інтуїтивну природу, проявляється у сприйнятті, осмисленні та відтворенні музичного образу. Музичне мислення не обмежується суто когнітивними процесами, а охоплює художньо-естетичну оцінку музичного матеріалу.

В контексті нашого дослідження розглянуто погляди Т. Кремешної, яка інтерпретує музичне мислення як один із визначальних чинників професійного становлення майбутнього вчителя музичного мистецтва. Науковиця підкреслює, що музичне мислення не обмежується лише творчою діяльністю, а охоплює широкий спектр процесів, зокрема сприйняття, пізнання та відтворення музичної інформації, які властиві як виконавцям, так і слухачам. У своїй праці авторка розглядає музичне мислення з культурологічних позицій, акцентуючи на його нерозривному зв'язку з чуттєвим досвідом, слуховими, зоровими та тактильними відчуттями, а також на гармонійному поєднанні емоційного та раціонального начал у музичному сприйнятті. Сформоване музичне мислення, на думку дослідниці, є підґрунтям для розвитку музичної культури особистості та становлення професійної компетентності педагога-музиканта [22].

Аналіз наукових досліджень дав змогу тлумачити музичне мислення як інтегровану форму творчо-інтелектуальної діяльності, що поєднує емоційно-інтуїтивне та когнітивне освоєння музичного матеріалу й

виявляється у здатності особистості до внутрішнього оперування слуховими уявленнями, художніми образами, асоціативно-смысловими значеннями та ідеями.

Музичне мислення охоплює процеси сприймання, осмислення, інтерпретації та відтворення музики, ґрунтується на взаємодії чуттєвого досвіду (зорового, слухового, тактильного) з інтелектуальними, естетичними й духовними аспектами особистості, забезпечуючи глибинне проникнення в зміст і структуру музичного твору, формування музичної культури та професійної майстерності.

Наступний компонент для розгляду в контексті нашого дослідження – *художній образ*. Б.Нагай досліджує сутність художнього образу в музичному мистецтві. Авторка розглядає формування художнього образу як складного психологічного процесу, що ґрунтується на музичному сприйнятті, уявленні та мисленні. У дослідженні наголошено на наявності двох типів художніх образів у музиці — сукцесивних (первинних) і симультанних (вторинних), що дозволяє простежити історичну еволюцію музичного образу від фольклорних форм до сучасних композиторських практик. Особливу увагу приділено комунікативному аспекту формування музичного образу, зокрема взаємодії між композитором, виконавцем і слухачем у процесі його створення та інтерпретації [32].

В. Салій стверджує, що в естетично-мистецтвознавчому аспекті поняття «художній образ» є провідним, зокрема в музичному мистецтві, й набуває надзвичайної актуальності в сучасному мистецькому просторі, в контексті осмислення художньої реальності.

Художній образ автор визначає як форму відображення дійсності, що поєднує чуттєве та смислове, індивідуальне та загальне, суб'єктивне та об'єктивне. При цьому, на думку автора, художній образ не копіює навколишню реальність, а трансформує її засобами художньої уяви, емоцій і фантазії, тобто постає як цілісна система, що утворюється через діалектичну

взаємодію процесів узагальнення й індивідуалізації, та виявляється як особливий спосіб пізнання світу, зумовлений здатністю до художнього перетворення дійсності на суб'єктивно-емоційний досвід [45].

У музичному мистецтві, підкреслює В. Салій, художній образ має специфічну природу. На відміну від інших видів мистецтва, де домінують візуальні або предметні засоби вираження, музика створює образи опосередковано – через слухове сприйняття, використовуючи інтонаційні, мелодичні, ритмічні, гармонічні, динамічні, метроритмічні, текстурні, темброві та артикуляційні засоби. Музичний образ ніколи не є статичним – він розвивається у часі, є процесом становлення й художнього розгортання, залежним від контексту доби, інтонаційної природи музики та змістовного наповнення. Такий образ є результатом складної взаємодії композитора, виконавця та слухача в контексті історико-культурної динаміки сучасного мистецького простору [45].

Х. Голубінка (2014) розглядає художній образ як «...центральну категорію естетичної теорії, яка визначає сутність мистецтва та зумовлює його функціонування як особливої форми духовного досвіду. Дослідниця підкреслює, що художній образ виконує роль засобу об'єктивації творчого духу, надаючи йому можливість проявлятися у виразних і довершених формах буття, втілених у художньому творі як цілісному духовному феномені. Згідно з її позицією, образ виступає посередником між реальністю та її естетичним переосмисленням, уможливлуючи формування ідеального буття в межах художньої реальності». Крім того, авторка вважає, що художній образ є способом репрезентації як зовнішнього світу, так і внутрішнього емоційного стану людини, при цьому його створення пов'язане з процесами моделювання та активною діяльністю творчої свідомості. У своїх міркуваннях Х. Голубінка також акцентує на діалектичному характері художнього образу, який поєднує в собі живе споглядання, суб'єктивну оцінку та інтерпретацію з боку автора, виконавця, слухача або глядача, що

надає йому багаторівневого змісту й відкритості до індивідуального прочитання [5].

В. Салія та Х. Голубінки розуміють художній образ як складну багатовимірну структуру, що є ключовою категорією естетичної теорії та сутнісною основою мистецтва. Він репрезентує не стільки безпосереднє відображення дійсності, скільки її творчо перетворену інтерпретацію, яка виникає внаслідок поєднання чуттєвого та смислового, суб'єктивного та об'єктивного, узагальненого та індивідуального. Художній образ, на думку дослідників, постає як результат взаємодії внутрішнього світу митця та зовнішньої реальності, набуваючи форми ідеального буття в межах художнього твору [5; 45].

У межах музичного мистецтва образ має опосередкований характер, реалізуючись через слухове сприйняття за допомогою специфічних виражальних засобів – інтонації, мелодії, ритму, тембру, гармонії тощо. Художній образ не є статичним, а розгортається в часі, змінюється відповідно до художнього змісту, естетичних і культурних координат епохи, а також інтерпретаційної участі композитора, виконавця та слухача. Отже, художній образ є не лише формою відображення або представлення, а й динамічним способом естетичного освоєння світу, що формується в процесі взаємодії духовного, емоційного й інтелектуального досвіду особистості.

Отже, художній образ – це форма естетичного освоєння дійсності, що поєднує емоційне, чуттєве та смислове сприйняття світу і постає як результат творчого переосмислення реальності. Він виникає в процесі взаємодії індивідуальної свідомості митця з навколишнім світом і реалізується у художньому творі як цілісна структура, яка поєднує загальне й індивідуальне, суб'єктивне й об'єктивне. Художній образ не є копією дійсності, а її естетично перетвореним відображенням, здатним викликати у реципієнта глибокі емоційні переживання, сприяти формуванню уявлень, ціннісних орієнтацій та інтерпретацій.

Наступний компонент – *творча уява*. Л. Шрагіна розглядає творчу уяву як результат суб'єктивного синтезу трьох взаємопов'язаних компонентів – розумового, емоційно-афективного та несвідомого, які в єдності формують ідеальний образ майбутнього творчого результату. Дослідниця акцентує на важливості взаємозв'язку уяви з вольовими зусиллями, підкреслюючи її регулювально-інтегруючу функцію в розв'язанні творчих завдань у межах функціонально-системного підходу. Особлива увага надається афективному складнику уяви, а також механізмам асоціації й дисоціації, що відіграють провідну роль у процесах створення нового, визначаючи уяву як фундаментальну психологічну передумову творчості [56].

І. Грузинська підкреслює, що творча уява становить основний елемент у психологічній структурі креативної особистості. Авторка наводить результати досліджень у галузі педагогічної психології та психології творчості, які підтверджують активну залученість уяви до творчої діяльності людини впродовж усього її життєвого шляху. Особливого значення І. Грузинська надає віковій періодизації, згідно з якою уява виступає центральним новоутворенням дошкільного віку. Саме на цьому етапі закладаються основи подальшого розвитку уяви, що визначає її формування протягом усього життя [8].

Ж. Янко доводить, що творча уява тісно пов'язана з образно-естетичними формами пізнання, що виявляється у процесі художнього осмислення соціальної дійсності та її трансформації у мистецький твір. Авторка підкреслює міждисциплінарний характер дослідження уяви, що сприяє глибшому розкриттю її природи та функцій у різних сферах людської діяльності [59].

На думку Ж. Янко, творча уява, поряд із художнім мисленням і художньою свідомістю, є активною складовою духовного життя суспільства, реалізуючись у створенні мистецьких образів і формуванні уявної картини світу. У цьому контексті особливої уваги набуває феномен міфу, який

виступає як первісний продукт уяви, поєднуючи вигадку та уявну реальність, і формуючи цілісну художньо-образну модель дійсності [59].

У дослідженні також наводяться погляди інших науковців. Так, О. Павлова інтерпретує продуктивну уяву як «прояв космогонічної сили, що втілюється у міфологічному мисленні». О. Смігунова, аналізуючи естетику І. Канта, підкреслює «здатність художньої творчості виходити за межі буденного, долаючи границі чуттєвого досвіду». К. Вавжонковський, опираючись на ідеї Дж. Піко делла Мірандоли, аналізує когнітивний і афективний потенціал уяви, її роль у мисленні та емоційному реагуванні. О. Ткачук досліджує уяву як «механізм творчого мислення, вказуючи на її відмінність від уявлення, сприйняття та мислення». Н. Мрака наголошує на антиципаційній функції уяви, яка полягає в «попередній налаштованості особистості до творчої діяльності, що є важливою умовою літературної творчості». Таким чином, уява постає як багатовимірне психологічне утворення, що інтегрує раціональне, емоційне та інтуїтивне, і є ключовою ланкою у формуванні художнього образу та реалізації творчого потенціалу особистості [59].

Наступним важливим компонентом художньо-образного мислення є *емоційно-ціннісне ставлення до творів мистецтва*, яке визначає глибину переживання, здатність до співпереживання, естетичного відгуку та формування індивідуальних смислів у процесі взаємодії з художнім образом.

С. Ничкало підкреслює, що емоційно-ціннісне ставлення до творів мистецтва є фундаментальним чинником естетичного виховання та духовного розвитку особистості. Авторка стверджує, що емоції й почуття, які виникають у процесі взаємодії з мистецтвом, не лише збагачують внутрішній світ людини, а й спонукають до глибшої рефлексії, самопізнання та усвідомлення власного місця у світі, що безпосередньо впливає на формування системи цінностей. Напруга емоційно-почуттєвої сфери, що виникає під впливом мистецтва, стає поштовхом до осмислення власних

переживань, до глибшого розуміння різних життєвих явищ і свого ставлення до них. У цьому контексті емоції та почуття розглядаються як невід'ємна складова ціннісного компонента самосвідомості. З огляду на це дослідниця пропонує ввести до наукового обігу поняття емоційно-ціннісного контексту, що відображає природну, стійку й осмислену спрямованість естетичного виховання. Емоційно-ціннісне ставлення до мистецтва проявляється через індивідуальні мистецькі уподобання школярів, які відображають глибину їх естетичного досвіду. Особливу роль при цьому відіграє почуття задоволення як гедоністичний компонент сприйняття [33].

Л. Старовойт та Ю. Якименко у своїх дослідженнях акцентують на важливості емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва як чинника формування особистості в контексті сучасної мистецької освіти. Емоційно-ціннісний компонент художньої діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва охоплює сферу емоцій та цінностей, що актуалізуються в процесі творчості, впливаючи на його професійне й особистісне становлення. Саме цей компонент сприяє розвитку здатності до глибокого емоційного переживання, формуванню емпатії, усвідомленню цінностей, закладених у мистецьких творах, та створенню умов для особистісного зростання засобами музичного мистецтва. В умовах професійної підготовки важливо формувати в майбутніх педагогів здатність до емоційного співпереживання, рефлексії, естетичної оцінки явищ мистецтва й дійсності, оскільки саме ці якості є основою для формування ціннісних орієнтацій учнів [49].

Емоції виконують ключову роль у регуляції діяльності та впливають на вибір і засвоєння цінностей, що особливо важливо в умовах художньо-педагогічного середовища. Сформованість ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя визначається емоційною реакцією на мистецькі образи, здатністю до емпатії, естетичного переживання й глибокого осмислення художнього змісту. Такі якості необхідні не лише для розуміння мистецтва, а й для ефективного педагогічного впливу на учнів [49].

Автор стверджує, що художня діяльність у професійній підготовці педагогів виступає засобом формування аксіологічної свідомості, адже саме через практику створення й інтерпретації мистецьких образів відбувається засвоєння емоційно-ціннісного змісту культури. Особливу роль у цьому процесі відіграють мистецькі твори, які відображають життєві суперечності, моральний вибір, внутрішні переживання, відкриваючи студентам можливості для самовираження, самопізнання та осмислення цінностей буття. Системне залучення до такої діяльності сприяє розвитку емоційної чутливості, формуванню естетичного смаку й здатності до морально-духовного самовизначення [49].

Отже, емоційно-ціннісне ставлення до творів мистецтва становить одну з найважливіших складових художньо-образного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва, оскільки воно визначає глибину емоційного переживання, здатність до емпатії, естетичного відгуку та формування індивідуального ставлення у процесі сприйняття й інтерпретації мистецьких образів.

Наступним важливим компонентом художньо-образного мислення є *художня інтерпретація*, яка передбачає процес осмислення, переосмислення та вираження змісту мистецького твору через призму власного естетичного досвіду, світогляду та творчої індивідуальності.

О. Щолокова наголошує, що підготовка творчого вчителя музичного мистецтва неможлива без осмислення інтерпретації як ключового музично-педагогічного феномену. Дослідниця доводить, що художньо-інтерпретаційна діяльність сприяє гармонійному розвитку особистості майбутнього педагога, стимулює його мотивацію до творчості та забезпечує становлення активної фахової позиції. Саме через інтерпретацію студент навчається усвідомлювати значущість виконавської діяльності, формує здатність до самотійного осмислення музичних творів і виявляє власну творчу індивідуальність. О. Щолокова описує інтерпретацію як складний,

багаторівневий процес, що виконує орієнтаційну функцію в навчанні й професійній діяльності, надаючи студенту інструменти для аналізу, оцінки та вибору художньо-ціннісної інформації. Крім того, стверджує наукиня, інтерпретація відкриває широкі можливості для реалізації виконавських умінь, розвитку творчого потенціалу та виявлення особистого естетичного досвіду [57].

У дослідженнях Л. Мухіної інтерпретація в музичному мистецтві розглядається як багатовимірний процес індивідуального прочитання та відтворення музичного твору, який дає змогу розкрити його ідейно-образний зміст у новому контексті. Дослідниця підкреслює, що кожне виконання нотного тексту, створеного композитором, є суб'єктивним актом художнього осмислення, який відображає внутрішній світ виконавця. Така інтерпретація, хоча й пов'язана з особистісною свободою, має спиратися на високу виконавську дисципліну та глибоке розуміння композиторського задуму. Згідно з авторкою, саме здатність до витонченої інтерпретації, яка поєднує глибину емоційного розкриття з артистизмом і стилістичною точністю, є показником сформованої виконавської майстерності. Інтерпретаційна діяльність охоплює широку палітру стилістичних і жанрових особливостей, що дозволяє майбутньому вчителю музичного мистецтва усвідомлювати багатозначність художнього тексту, розвивати власне виконавське бачення та здатність до творчої самореалізації [30].

Отже, художня інтерпретація в музичному мистецтві постає як складний, багаторівневий процес осмислення та відтворення твору, що поєднує інтелектуальне, емоційне й виконавське переживання музичного образу. Вона передбачає не лише точне відтворення авторського задуму, а й індивідуальне прочитання музичного тексту, яке виявляє внутрішній світ виконавця, його естетичні смаки, чуттєвість і творчу позицію. У контексті професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва інтерпретація набуває особливої ваги як засіб розвитку художнього

мислення, емоційної чутливості, самостійності в оцінці мистецьких явищ і готовності до творчої педагогічної діяльності. Вона сприяє формуванню активної фахової позиції, розширює виконавські можливості та стимулює потребу у постійному художньому самовдосконаленні.

Наступним компонентом художньо-образного мислення є *творча рефлексія*, що виступає як внутрішній механізм осмислення власної художньої діяльності, оцінки її результатів та коригування творчого процесу відповідно до поставлених естетичних і професійних цілей. У контексті підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва творча рефлексія забезпечує не лише глибше усвідомлення особистого виконавського й педагогічного досвіду, а й формує здатність до самостійного аналізу, самооцінки, переосмислення власного ставлення до мистецьких творів і педагогічних практик. Саме через рефлексію педагог-музикант інтегрує набуті знання, емоційно-ціннісні орієнтири та інтерпретаційні навички у цілісну систему професійної самосвідомості.

О. Новікова наголошує, що творча рефлексія є невід'ємною складовою творчого мислення особистості, незважаючи на відсутність усталеного визначення цього поняття в науковій літературі. Дослідниця описує творчу рефлексію як процес переосмислення проблемної ситуації, наявних знань і мисленнєвих стереотипів у ході вирішення творчих завдань. У цьому контексті вона виступає особливою формою усвідомлення власного інтелектуального пошуку, формуючи смисловий рівень мислення та сприяючи переходу на новий етап особистісного й професійного розвитку. Рефлексія виконує функцію внутрішнього «дзеркала», що фіксує зміни у свідомості людини, забезпечуючи умови для самопізнання, самовдосконалення та зростання. Новікова підкреслює, що саме усвідомлення суперечностей у проблемній ситуації є вихідною точкою для запуску механізмів творчої реорганізації дій та прийняття нестандартних рішень. У цьому сенсі творча рефлексія виступає не лише інструментом

самоспостереження, а й основою продуктивного перетворення мислення, що особливо важливо для майбутніх учителів музичного мистецтва, які мають бути здатні до гнучкого осмислення власної творчої й педагогічної діяльності [34].

О. Акімова розглядає рефлексію як ключовий компонент творчого мислення, що тісно пов'язаний з емоційною та інтелектуальною сферами особистості. Авторка підкреслює, що саме завдяки рефлексії відбувається глибоке осмислення індивідуального досвіду, переоцінка наявних знань і пошук нових смислів у процесі творчої діяльності. У своїх дослідженнях О. Акімова виокремлює кілька аспектів рефлексії — кооперативний, комунікативний, особистісний та інтелектуальний — кожен із яких відіграє важливу роль у розкритті й реалізації творчого потенціалу особистості. Особливу увагу дослідниця приділяє таким моделям функціонування рефлексії, як «метадіяльність», що забезпечує узагальнення та переосмислення попереднього досвіду, і «особистісно-смилова», яка орієнтована на усвідомлення власної позиції, цілей і життєвих орієнтирів. У цьому контексті творча рефлексія постає як внутрішній механізм саморегуляції, що активізує критичне мислення, стимулює самоаналіз і сприяє особистісному зростанню. Для майбутніх учителів музичного мистецтва ця здатність є необхідною умовою професійної зрілості, оскільки забезпечує осмислене ставлення до власної творчої та педагогічної діяльності [1].

Отже, творча рефлексія є невід'ємним компонентом художньо-образного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва, оскільки забезпечує глибоке усвідомлення індивідуального досвіду, критичне переосмислення знань і педагогічних дій, стимулює здатність до творчої трансформації та професійного самозростання. Вона проявляється як внутрішній механізм, що активізує самоаналіз, сприяє формуванню смислового рівня мислення й розкриттю творчого потенціалу. Саме завдяки

рефлексії майбутній педагог набуває здатності осмислено оцінювати власну діяльність, адаптуватися до нових педагогічних ситуацій і формувати ціннісне ставлення до результатів творчості. Творча рефлексія виступає основою професійної зрілості, оскільки забезпечує цілісне бачення власного шляху в мистецько-педагогічній сфері.

У контексті нашого дослідження художньо-образне мислення розглядається як складне багаторівневе утворення, що формується в результаті інтеграції низки взаємопов'язаних компонентів, кожен із яких поглиблює розуміння його сутності та функціонального призначення. Зокрема, *музичне мислення* забезпечує специфічну логіку пізнання, притаманну музичному мистецтву, виявляючи закономірності його інтонаційної, ритмічної, гармонічної структури.

Центральною категорією, що надає мисленню образної спрямованості, є *художній образ*, який втілює суб'єктивно переосмислену реальність у формі емоційно-естетичного переживання.

Вирішальну роль у цьому процесі відіграє *творча уява* як механізм художньої трансформації дійсності, що спирається на емоційно-чуттєве, інтелектуальне та підсвідоме начало. *Емоційно-ціннісне ставлення до мистецтва* наповнює мислення внутрішнім змістом, актуалізує сферу емоцій і сприяє формуванню індивідуальних оцінних орієнтацій. *Художня інтерпретація* забезпечує осмислення і вираження власного бачення художнього твору, виявляє здатність до творчої трансформації на основі виконавського або педагогічного досвіду.

Завершує структуру мислення *творча рефлексія*, що забезпечує усвідомлення власної діяльності, її смислове переосмислення, самооцінку й цілеспрямований розвиток.

Таким чином, художньо-образне мислення є інтегративною якістю особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва, що забезпечує

естетичне пізнання світу, художнє моделювання дійсності та її ціннісне осмислення через призму мистецького досвіду.

1.3. Педагогічні умови формування художньо-образного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва

Формування художньо-образного мислення у майбутніх учителів музичного мистецтва залежить від комплексу спеціально організованих педагогічних умов, які стимулюють креативність, емоційність, асоціативність і самостійність мислення.

А. Литвин трактує педагогічні умови як комплекс спеціально спроектованих генеральних, тобто стрижневих і системо утворювальних чинників, які впливають як на зовнішні й внутрішні обставини навчально-виховного процесу, так і на особистісні параметри його учасників. Їхнє призначення полягає у забезпеченні цілісності процесу навчання та виховання в інформаційно-освітньому середовищі закладу освіти, що відповідає вимогам суспільства та сприяє всебічному, гармонійному розвитку особистості [23].

О. Єжова визначає педагогічні умови як сукупність взаємопов'язаних обставин, спеціально створених для цілеспрямованого впливу на педагогічний процес з метою забезпечення його ефективності та досягнення запланованих результатів. Вони охоплюють різні аспекти взаємодії та діяльності учасників освітнього процесу, формуючи підґрунтя для гармонійного поєднання змістових, організаційних і методичних компонентів навчання [11].

Для нашого дослідження доцільним є визначення таких педагогічних умов:

1. *Створення художньо-творчого освітнього середовища.* Передбачає організацію комфортної, психологічно безпечної атмосфери, яка стимулює творчу активність, сприяє партнерській взаємодії студентів і викладачів, а також мотивує до участі у позааудиторній мистецькій

діяльності. Таке середовище забезпечує емоційне занурення у процес пізнання, підсилює інтерпретаційні та асоціативні здібності.

2. Інтеграція фахових дисциплін. Формує цілісний художньо-естетичний світогляд майбутнього педагога-музиканта. Взаємозв'язок фахових музичних предметів розширює контекст сприйняття художнього образу.
3. Залучення до художньо-творчої діяльності. Полягає у пріоритеті практичних завдань – моделювання педагогічних ситуацій, імпровізація, виконання художньо-творчих проєктів. Такі форми активності стимулюють уяву, розвивають асоціативне мислення та формують емоційно-ціннісне ставлення до мистецтва, що безпосередньо впливає на якість художньо-образного мислення.
4. Залучення до мультимедійної та технологічно-інтегрованої мистецької діяльності. Спрямована на розвиток художньо-образного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва засобами мультимедійної та технологічно-інтегрованої мистецької діяльності, поєднує традиційні форми музичного виконавства з можливостями сучасних цифрових технологій, мультимедіа та інструментів штучного інтелекту. Вона забезпечує комплексне сприйняття й інтерпретацію художнього образу, сприяє пошуку нових форм його подання та розширює інструментарій творчого самовираження. Діяльність розвиває здатність бачити взаємозв'язки між різними видами мистецтва, стилями та жанрами, формує навички аналізу, переосмислення та творчої інтерпретації музичного твору із застосуванням сучасних технологічних засобів. Завдяки цьому збагачується художньо-образний досвід студентів, а навчальний процес набуває динамічності, інтерактивності та інноваційності.

Як показує аналіз дослідження Дена Девіса та співавторів (Davies et al., 2013), ефективне *художньо-творче середовище* є гнучко організованим фізичним і педагогічним простором, що стимулює мистецьку активність та

розвиток творчого мислення. Воно передбачає варіативне планування навчального простору, наявність спеціалізованих зон для різних видів діяльності, використання природного та штучного освітлення, кольорових і акустичних рішень, а також доступ до широкого спектра матеріалів, інструментів і сучасних технологій [65].

Важливими складовими є залучення позааудиторних просторів – музеїв, галерей, публічних та природних локацій (Dillon et al., 2007), створення тривалих неперервних періодів для творчого занурення (Burnard, Craft & Cremin, 2006), а також забезпечення балансу між структурованими завданнями та свободою їх виконання (Rutland & Barlex, 2008; Cremin, Burnard & Craft, 2006).

Ключову роль відіграють взаємини між викладачем і студентами, що будуються на взаємоповазі, високих очікуваннях та діалозі, а також співпраця в групах, міжвікова взаємодія й партнерства з митцями та культурними інституціями (Burgess & Addison, 2007; Sharp et al., 2008). Впровадження ігрових та експериментальних методів, гейміфікації й візуалізації процесу навчання підсилює емоційно-ціннісний компонент і розширює інтерпретаційний інструментарій майбутніх педагогів-музикантів (Miller et al., 2010). Таким чином, художньо-творче середовище у підготовці вчителя музичного мистецтва є комплексною системою, де простір, ресурси, час, зміст і стиль взаємодії утворюють сприятливі умови для формування художньо-образного мислення [65].

О. Шевцова зазначає, що важливою педагогічною умовою є створення художньо-творчого середовища, сформованого на засадах компетентнісного, особистісно зорієнтованого та розвивального навчання. Таке середовище педагогічно організоване відповідно до специфіки професійної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва, відзначається системністю взаємозв'язків усіх його компонентів, цілісністю та художньо-естетичною функціональністю. Воно передбачає застосування комплексу педагогічних

впливів, що сприяють розвитку професійно важливих особистісних якостей, формуванню художньо-комунікативних умінь, здатності до діалогового спілкування й творчої активності, а також забезпечують умови для самовираження та самореалізації у мистецькій діяльності [55].

Л. Хунмей (2025) обґрунтовує, що створення художньо-творчого освітнього середовища є однією з ключових педагогічних умов формування готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності. Таке середовище розглядається як цілісна система художньо-естетичних і педагогічно-творчих впливів, спрямованих на музично-виконавський розвиток особистості майбутнього фахівця. Його функціонування забезпечується організацією комплексу мистецько-виховних та педагогічних заходів, серед яких майстер-класи з провідними виконавцями, проведення концертів-звітів, реалізація спільних творчих проєктів викладачів і студентів, відвідування музеїв, виставок, театрів та інших культурних подій. Зазначені заходи змінюють параметри освітнього процесу, забезпечують взаємодію із соціокультурним простором і сприяють збагаченню творчого досвіду студентів. Автор підкреслює, що художньо-творче середовище має виконувати функцію активізації саморозвитку та самореалізації майбутніх музикантів-виконавців. Це передбачає зміну традиційної ролі викладача на фасилітатора, який не лише передає знання, а й мотивує, стимулює творчу активність, підтримує ініціативу та самостійність студентів. У такому середовищі розвиток і саморозвиток особистості здійснюється через активну музично-виконавську діяльність, що вимагає високого рівня креативності, інтерпретаційних умінь і здатності до художньо-образного мислення, забезпечуючи підготовку конкурентоспроможних фахівців мистецької освіти [51].

Узагальнюючи наведені наукові позиції, можна зробити висновок, що художньо-творче середовище є комплексною педагогічною умовою, яка інтегрує просторово-матеріальні, змістові, організаційні та міжособистісні

компоненти освітнього процесу з метою розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя музичного мистецтва. У такому середовищі поєднуються фізичні характеристики навчального простору, що стимулюють емоційне залучення та творче мислення (Davies et al., 2013), педагогічно організовані взаємодії, орієнтовані на формування професійно важливих якостей і художньо-комунікативних умінь (О. Шевцова), а також система художньо-естетичних і творчих впливів, що реалізуються через мистецько-виховні заходи, культурні практики та співпрацю з митцями (Хунмей, 2025).

Важливо, що таке середовище не лише забезпечує ефективне оволодіння музично-виконавськими компетентностями, а й створює умови для розвитку художньо-образного мислення, оскільки сприяє розширенню інтерпретаційного інструментарію, формує здатність до асоціативного й метафоричного мислення, розвиває емоційно-ціннісне ставлення до музичного твору та стимулює індивідуальне творче самовираження. У результаті художньо-творче середовище виступає системоутворювальним чинником, який поєднує технічну, інтелектуальну та емоційно-образну складові професійної підготовки педагога-музиканта, забезпечуючи його готовність до успішної реалізації у сучасному мистецько-освітньому просторі.

Наступною педагогічною умовою є *інтеграція фахових дисциплін*. У контексті нашого дослідження, позиція Omutindo Nyakayo A. (2025) підтверджує, що міждисциплінарні зв'язки між наукою та мистецтвом створюють унікальне середовище для розвитку творчих компетентностей майбутніх учителів музичного мистецтва. Поєднання наукових методів із художньою креативністю сприяє формуванню нових способів мислення, збагачує професійну підготовку та робить складні ідеї більш доступними завдяки візуалізації й художній інтерпретації. Така інтеграція відкриває додаткові можливості для практичної діяльності студентів, розширює їхні інструменти творчого самовираження та підвищує здатність адаптувати

педагогічні підходи до сучасних освітніх викликів. Попри наявні інституційні бар'єри, ефективна міждисциплінарна співпраця, що базується на методичній гнучкості та рівноправному партнерстві, сприяє формуванню комплексних професійних умінь і навичок, необхідних для успішної реалізації творчих проєктів у музично-педагогічній практиці [78].

Л. Костенко (2017) наголошує, що інтегративні процеси у підготовці майбутніх учителів музики сприяють формуванню системного мислення, яке ґрунтується на усвідомленому засвоєнні та осмисленні знань, а також на їх блоковому збереженні у свідомості. Наприклад, в умовах підготовки студентів до хормейстерської діяльності особливого значення набуває поєднання навчальних дисциплін диригентсько-хорового та вокального циклів. Метою такої інтеграції є розвиток уміння комплексно застосовувати набуті знання у професійній діяльності, що розглядається як ключове завдання як усіх музичних дисциплін навчального плану, так і кожної окремої дисципліни. Повноцінне засвоєння знань можливе лише за умови їх упорядкування, встановлення закономірних зв'язків з іншими елементами освітнього змісту та включення до нової цілісної системи. Це відповідає педагогічній умові інтеграції фахових дисциплін, оскільки забезпечує формування цілісного професійного бачення та глибшого розуміння музично-педагогічної діяльності [73].

Побережна Г. та Щериця Т. (2005) підкреслюють, що *інтеграція фахових дисциплін* у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва є необхідною умовою для забезпечення цілісного сприйняття музичного мистецтва та формування комплексних професійних компетентностей. На прикладі розробленого в НПУ ім. М. Драгоманова курсу «Загальна теорія музики» автори демонструють ефективність об'єднання традиційних музично-теоретичних предметів — сольфеджіо, гармонії, поліфонії та аналізу музичних творів — в єдину інтегровану систему, побудовану на історико-стильовій основі. Такий підхід спрямований на поєднання глибоких

теоретичних знань з розвитком творчих умінь студентів, що відповідає сучасним вимогам до професійної підготовки вчителя музичного мистецтва. Важливою складовою є впровадження спеціально розроблених творчих завдань, які підвищують ефективність навчання та сприяють практичному застосуванню теоретичних знань у майбутній педагогічній діяльності [40].

Отже, у контексті педагогічної умови *інтеграції фахових дисциплін* поєднання музично-теоретичних, музично-виконавських і культурологічних компонентів навчання майбутніх учителів музичного мистецтва створює підґрунтя для формування цілісного професійного мислення та багатогранної педагогічної компетентності. Як доводять В. Цzipен, Л. Костенко, Г. Побережна, Т. Щериця, інтегративний підхід не лише сприяє системному засвоєнню знань, але й забезпечує їх практичне застосування в творчій діяльності, розширює культурний світогляд студентів, формує здатність до міждисциплінарних зв'язків і врахування культурних контекстів у викладанні. Така інтеграція підсилює розвиток художньо-образного мислення, креативності та інтерпретаційних умінь, водночас виховуючи толерантність і відкритість до культурного розмаїття, що є ключовими якостями конкурентоспроможного фахівця мистецької освіти.

Спираючись на позицію Шаша Ю. (Shasha Yu, 2023), педагогічна умова *художньо-творча діяльність* визначає практичне музикування як провідний чинник професійної підготовки. Перевага художньо-творчої діяльності у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва визначається її ключовою роллю у розвитку творчого потенціалу, виконавської майстерності та здатності до художньої інтерпретації музичних творів. Практична діяльність виступає не лише засобом удосконалення технічних навичок, а й потужним стимулом для формування креативного мислення, інноваційного музичного вираження та глибокого особистісного ставлення до мистецтва [53].

До змісту практичної музичної діяльності входить інструментальна та вокальна підготовка, творча робота у сфері композиції й імпровізації, участь у сольних та ансамблевих виступах, а також інтеграція сучасних технологій у процес музичного навчання. Саме через активне залучення до цих форм діяльності майбутні педагоги набувають умінь вільно втілювати власні творчі ідеї, долати технічні труднощі та досягати високого рівня виконавської виразності [53].

Ш. Соуден, Л. Клементе, К. Редліх, К. Льюїс (2015) визначають імпровізацію як процес спонтанного створення ідей без попереднього планування чи доопрацювання, у результаті якого народжується початковий творчий продукт, що відображає оригінальну думку. У педагогічному контексті ця форма діяльності має особливе значення, оскільки поєднує розвиток технічних навичок із формуванням креативності, безпосередньо втілюючи принцип переваги практичної діяльності. У практичній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва імпровізація стає ефективним інструментом для відходу від усталених шаблонів мислення, пошуку оригінальних рішень і вільного музичного самовираження. Така діяльність не лише розвиває технічну майстерність, але й забезпечує формування гнучкого, інноваційного підходу до творчих завдань, що є важливим складником професійної компетентності педагога-музиканта [48].

У контексті педагогічної умови залучення до художньо-творчої діяльності важливим є інтеграція імпровізації у всі форми музичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, що передбачає включення імпровізаційних вправ як у процес інструментального та вокального навчання, так і під час ансамблевих і сольних виступів. Такий підхід забезпечує комплексний розвиток виконавських та творчих навичок, оскільки технічні вправи супроводжуються їх безпосереднім творчим застосуванням, наприклад створенням власних варіацій ритмічних або мелодичних малюнків. Реалізація імпровізації у навчальному процесі сприяє

розвитку дивергентного мислення (тип мислення, який спрямований на генерування великої кількості різноманітних, нестандартних ідей або рішень для однієї проблеми чи завдання) шляхом виконання завдань кількома способами, що стимулює відхід від шаблонних інтерпретацій та пошук оригінальних рішень. Важливою умовою є формування безпечного середовища для творчого ризику, у якому помилки сприймаються як природна складова навчання та ресурс для самовдосконалення. Суттєво підвищує ефективність роботи використання цифрових технологій, віртуальних інструментів та онлайн-платформ для створення, запису та аналізу імпровізацій, що розширює можливості студентів у творчій реалізації. Крім того, поєднання теоретичних пояснень із практичними завданнями забезпечує органічне взаємопроникнення теорії та практики, формуючи цілісне розуміння музичного матеріалу та його художнє втілення у виконавській діяльності.

У процесі впровадження педагогічної умови *залучення до художньо-творчої діяльності* особливе значення мають імпровізаційні вправи, спрямовані на розвиток творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва. Ділафруз М. (2025) підкреслює, що імпровізація формує здатність педагогів оперативно й гнучко реагувати на непередбачувані ситуації у навчанні, сприяє виробленню оригінальних рішень та підтримує адаптивність мислення. Запропоновані авторкою завдання, серед яких «Історія в картинках», «Бути кимось іншим» та «Імпровізаційний театр», активізують уяву, розвивають емпатію та тренують швидкість прийняття рішень. Використання подібних методик водночас стимулює креативність майбутніх учителів і підвищує залученість учнів, роблячи навчальний процес динамічним, інтерактивним та результативним. Поєднання імпровізаційних підходів з інструментальною і вокальною підготовкою, а також із сольними та ансамблевими формами роботи забезпечує комплексний вплив на

професійний розвиток і готовність до педагогічної діяльності в умовах сучасних освітніх викликів [67].

У межах педагогічної умови *залучення до художньо-творчої діяльності* проєктна діяльність, зокрема художньо-творчий проєкт, виступає потужним інструментом професійного становлення майбутніх учителів музичного мистецтва. Як підкреслюють Г. Цзін'ї Г. та О. Реброва О., художньо-проєктувальний досвід є інтегрованою фаховою якістю особистості, що поєднує знання, уміння та сформовані компетентності, необхідні для втілення художньо-образної та смислової ідеї в організаційну форму. Така форма розглядається як особлива педагогічна подія, яка об'єднує всіх учасників освітнього процесу, стимулюючи їх до самостійної підготовки та виконання розподілених творчих завдань за визначеним сценарієм, спрямованим на досягнення спільної мети. Формування цього досвіду особливо актуалізується у процесі використання проєктної діяльності як сучасної інноваційної організаційної форми навчання мистецтва. Він набувається упродовж фахової підготовки завдяки інтеграції різних профільних дисциплін, що дозволяє студентам поєднувати технічні навички з творчим пошуком, розвивати креативність та вміння реалізовувати власні художні задуми у практичній діяльності. Такий підхід забезпечує комплексний розвиток майбутніх учителів музичного мистецтва та підвищує їхню готовність до ефективної професійної роботи в умовах сучасного освітнього простору [52].

Художньо-творчий проєкт, зазначає Ю. Локарева, належить до інноваційних технологій навчання й має значний потенціал у процесі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Спираючись на характеристику, подану Ю. Локаревою, цей метод передбачає інтеграцію творчого пошуку та системної організації навчального процесу, особливо під час опанування музично-теоретичних дисциплін, таких як історія музики та аналіз музичних творів [25].

Організація художньо-творчого проєкту включає визначення учасників, вибір теми, постановку проблеми та формулювання мети й завдань, визначення типу і змісту діяльності, добір методів і засобів реалізації, а також самостійну прогностичну роботу студентів. Викладач у цьому процесі виступає не лише координатором, який пропонує теми, надає методичну допомогу та підбирає літературу для самоосвіти, а й наставником, що вимагає якісного виконання проєктних завдань [16].

Ж. Карташова, М. Кузів стверджують, що застосування художньо-творчих проєктів у процесі фахової підготовки активізує самостійну роботу студентів, формує дослідницькі й комунікативні вміння, підвищує мотивацію до опанування теоретичних дисциплін. Результати такої діяльності виявляються у різноманітних формах — від музичних презентацій, креативних колективних проєктів і концертів-лекцій для школярів до науково-дослідної роботи. Завдяки цьому метод художньо-творчих проєктів стає дієвим інструментом розвитку фахових компетентностей та практичних навичок майбутніх учителів музичного мистецтва, забезпечуючи інтеграцію теоретичних знань із творчим досвідом [16].

М. Білецька, Т. Підварко підкреслюють, що метод художньо-творчих проєктів є ефективним засобом формування музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, оскільки ґрунтується на організації творчих завдань та проєктів у межах навчального процесу. Його застосування спрямоване на розвиток як творчих, так і практичних умінь, інтегруючи планування, розробку та реалізацію проєкту у єдину систему навчальної діяльності. Основними характеристиками цього методу є стимулювання творчого мислення, створення умов для самовираження, підвищення мотивації до музично-виконавської діяльності та вдосконалення виконавських навичок через активну участь студентів у творчих процесах. Такий підхід забезпечує не лише засвоєння технічних прийомів та художньо-інтерпретаційних засобів, а й формує здатність

застосовувати їх у реальних виконавських і педагогічних ситуаціях, що безпосередньо відповідає завданням педагогічної умови перевага практичної діяльності [4].

О. Горбенко у своєму дослідженні наголошує, що метод художньо-творчих проєктів у процесі музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва набуває особливого значення, оскільки спрямований на формування та виявлення індивідуальної неповторності кожного студента, рівня його творчої спрямованості, музично-виконавського досвіду, самостійності, здатності до самореалізації та самовираження у різних видах музично-виконавської творчості. Відповідно до специфіки професійної діяльності вчителя музики, слушно зазначає дослідниця, цей метод реалізується як у духовно-художньому та виконавському процесі, так і на етапі проєктування навчального матеріалу в контексті певної теми уроку. Він передбачає оволодіння вміннями встановлювати інтегративні зв'язки, знаходити й використовувати цікавий і змістовний матеріал, що дає змогу різнобічно й цілісно пізнавати художні явища та поняття. Таким чином, застосування методу художньо-творчих проєктів забезпечує поєднання творчого пошуку з практичною діяльністю, сприяючи формуванню професійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до ефективної реалізації виконавських і педагогічних завдань [6].

У контексті нашого дослідження, присвяченого формуванню художньо-образного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва, *використання мультимедійних та сучасних інформаційних технологій* виступає важливим засобом розвитку креативного потенціалу й асоціативного мислення. Поєднання музики з цифровими технологіями, мультимедіа та інструментами штучного інтелекту створює умови для комплексного сприйняття художнього образу, відкриває нові способи його інтерпретації та презентації.

Така діяльність розвиває здатність майбутніх педагогів бачити взаємозв'язки між різними мистецькими формами, стилями й жанрами, а також інтегрувати їх у власну педагогічну практику. Вона формує уміння аналізувати та переосмислювати музичний твір, застосовувати сучасні технічні засоби для поглиблення емоційно-образного змісту та підвищення виразності виконання. Завдяки цьому у студентів збагачується художньо-образний досвід, а освітній процес набуває більш динамічного, інтерактивного та інноваційного характеру.

У контексті педагогічної умови **«використання мультимедійних та сучасних інформаційних технологій»** мультимедійне мистецтво, за визначенням О. Солак О., розглядається як сукупність мистецьких практик, що використовують цифрові технології та поєднують різні медіасередовища. До нього належать такі напрями, як комп'ютерне мистецтво, програмне мистецтво, віртуальне мистецтво, інтерактивне мистецтво, нет-арт і відеоарт. Його інтегративний характер забезпечує можливість поєднання традиційних видів мистецтва з інноваційними технологіями, що створює сприятливі умови для формування художньо-образного мислення, розширення креативного потенціалу та розвитку навичок інтерпретації й презентації мистецького продукту у сучасному культурно-технологічному середовищі [81].

К. Красносельська К. визначає медіа-мистецтво (media art) як художню діяльність, що використовує сучасні інформаційні технології – цифрове мистецтво, комп'ютерну графіку, віртуальне мистецтво, мережеве мистецтво, робототехніку, біотехнології та інші інноваційні засоби – як інструменти художньої виразності. Визначальним чинником є зв'язок мистецького продукту зі способом його створення: кожен вид медіа-мистецтва ґрунтується на використанні певної технології, але водночас у процесі творчості порушуються важливі естетичні, культурологічні та інші проблеми. Дослідниця підкреслює і соціальне значення цього виду мистецтва, оскільки

медіа-мистецтво сприяє адаптації людини до технологічних інновацій через художню творчість, розширюючи можливості комунікації та культурного діалогу [21].

Liu, Q., Chen H., Crabbe M. зазначають, що поєднання мистецтва з мультимедійними інструментами підвищує мотивацію до навчання, активізує креативність та формує навички аналізу й інтерпретації творів. У навчальному процесі це може реалізовуватися через створення мультимедійних презентацій, роботу з інтерактивними відео та аудіо, використання програм для нотного набору й аранжування, а також онлайн-ресурсів, що дають змогу ознайомитися з віртуальними галереями та концертними записами. Така діяльність забезпечує глибше залучення студентів до творчого процесу, розвиває їх здатність до асоціативного мислення та сприяє формуванню індивідуального художнього бачення [75].

Asiimwe Kyomugisha (Асіімве Кьомугіша) зазначає, що цифрова креативність, як результат технологічного прогресу, трансформувала традиційні види мистецтва – живопис, скульптуру, фотографію, музичне мистецтво – у цифрові, інтерактивні та мережеві форми, відкривши нові можливості для художнього самовираження. Ключову роль у цьому процесі відіграють інтернет, цифрове обладнання та програмне забезпечення, серед яких фоторедактори, графічний дизайн, інструменти 3D-моделювання, анімаційні програми, технології цифрового живопису та скульптури, а також музичні цифрові робочі станції (DAW), віртуальні інструменти та аудіоефекти. Використання штучного інтелекту та глибинного навчання дозволяє автоматизувати окремі етапи творчого процесу, розвивати феномен «штучної креативності» та створювати інтерактивні мистецькі експерименти, зокрема у сфері музичної імпровізації, композиції та аранжування. Цифрові технології відкривають митцям доступ до експериментальних форм, таких як модифікація відеоігор, віртуальна реальність, стримінг, цифрові інсталяції та

мультимедійні перформанси, де музика інтегрується з візуальними ефектами [62].

Цифрова креативність у контексті мультимедійної мистецької діяльності в музичній освіті визначається як багатогранний процес, у якому нові та цінні ідеї, продукти чи художні інтерпретації музичних творів створюються за допомогою цифрових технологій і мультимедійних інструментів. Цей процес поєднує когнітивні та соціально-емоційні навички з цифровими платформами, візуально-звуковими засобами та інтерактивними середовищами, що сприяє як індивідуальному самовираженню, так і колективному творчому пошуку. У музичній освіті цифрова креативність виявляється у створенні мультимедійних проєктів, інтерактивних композицій, візуалізацій звуку, використанні віртуальних інструментів та аудіоефектів для розкриття художнього задуму.

Важливу роль у цьому процесі відіграє інтуїція, що спирається на попередній музичний досвід, знання стилів і жанрів, а також здатність розпізнавати художні закономірності. Такий підхід демократизує доступ до творчих ресурсів, розширює можливості художньо-образного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва та стимулює нові форми участі й автономного навчання.

Науковці Сампер-Маркес та Оропеса-Руїс підкреслюють, що цифрова креативність базується на інтеграції кількох теоретичних перспектив, включаючи взаємодію між людиною та технологіями, вплив соціально-освітнього контексту, динаміку спільної роботи, посилену цифровими інструментами, а також когнітивно-нейронаукові основи творчого процесу. Застосування цього підходу в музичній педагогіці відкриває перспективи формування інноваційного освітнього середовища, де технології стають не лише засобом відтворення музики, але й інструментом розвитку критичного, образного та інтегративного мислення [46].

Отже, використання мультимедійних та сучасних інформаційних технологій є ефективним засобом розвитку художньо-образного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва. Поєднання музики з цифровими технологіями, мультимедіа та штучним інтелектом розширює можливості інтерпретації, презентації й емоційного сприйняття музичних творів. Використання інноваційних інструментів – від програм для нотного набору й аранжування до віртуальних інструментів, 3D-модельовання, цифрового живопису та інтерактивних інсталяцій – активізує креативний потенціал, формує навички аналізу та асоціативного мислення, а також сприяє інтеграції різних мистецьких форм і жанрів у педагогічну практику. Такий підхід демократизує доступ до творчих ресурсів, стимулює колективну творчість, підтримує індивідуальне самовираження та створює інноваційне, динамічне й інтерактивне освітнє середовище, де технології стають не лише засобом відтворення музики, а й інструментом розвитку критичного, образного та інтегративного мислення.

Висновки до першого розділу

У першому розділі розкрито сутність поняття «художньо-образне мислення» – це інтегративно-когнітивний процес, що поєднує чуттєво-емоційний досвід, уяву, асоціативність та інтелектуально-логічні операції. Доведено, що художньо-образне мислення є базовою умовою професійної компетентності вчителя музичного мистецтва, забезпечує здатність до цілісного сприйняття та інтерпретації художніх образів, формування емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва, а також творчої самореалізації. У структурі художньо-образного мислення визначено взаємопов'язані компоненти: музичне мислення, художній образ, творчу уяву, емоційно-ціннісне ставлення, художню інтерпретацію та творчу рефлексію.

Аналіз наукових джерел показав, що формування художньо-образного мислення розвиває особистісні і професійні якості майбутнього вчителя музичного мистецтва, сприяє розвитку креативності, естетичної чутливості та стійких ціннісних орієнтацій. У сучасних умовах художньо-образне мислення є необхідним чинником готовності вчителя музичного мистецтва до реалізації гуманістичної, інноваційної та культуротворчої функцій у системі освіти. Педагогічні умови формування художньо-образного мислення:

- 1. Створення художньо-творчого освітнього середовища** – передбачає організацію психологічно безпечної, гнучкої та стимулюючої атмосфери, що спонукає студентів до творчої активності, сприяє партнерській взаємодії студентів і викладачів, мотивує до участі у позааудиторній мистецькій діяльності.
- 2. Інтеграція фахових дисциплін** – формує цілісний художньо-естетичний світогляд, поглиблює розуміння художнього образу, поглиблює розуміння міжпредметних зв'язків, стимулює розвиток художньо-образного мислення та розширює асоціативне поле.

- 3. Залучення майбутніх вчителів музичного мистецтва до художньо-творчої діяльності** – реалізується через практичне музикування, імпровізацію та художньо-творчі проекти, що стимулюють креативність, емоційність та дивергентне мислення.
- 4. Використання у навчальному процесі мультимедійної та технологічно-інтегрованої мистецької діяльності** – поєднує традиційні форми виконавства з можливостями цифрових технологій і штучного інтелекту, відкриваючи нові шляхи художнього самовираження та інноваційного навчання.

Отже, результати першого розділу дозволяють стверджувати, що художньо-образне мислення є визначальним чинником у професійній підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва. Розвиток художньо-образного мислення можливе за умови комплексного поєднання традиційних і новітніх освітніх підходів, що сприяє формуванню компетентного, творчого й духовно зрілого педагога, здатного реалізувати себе в сучасному культурно-освітньому просторі.

Розділ II. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ОБРАЗНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

2.1. Критерії, показники та рівні сформованості художньо-образного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва

Формування художньо-образного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва вимагає науково обґрунтованої системи оцінювання, що спирається на чітко окреслені критерії, показники та рівні. Визначення критеріїв дозволяє встановити теоретично обґрунтовані орієнтири для діагностики досліджуваного феномена, показники конкретизують їх у вигляді вимірюваних характеристик для педагогічного спостереження та аналізу. Рівні сформованості, у свою чергу, забезпечують можливість якісно-кількісного виміру й порівняльної оцінки динаміки розвитку художньо-образного мислення студентів. Такий діагностичний інструментарій виступає основою для перевірки педагогічної результативності, дозволяє виявити сильні та слабкі сторони професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, а також окреслити перспективні напрями її вдосконалення.

У дослідженні Е. Печерської окреслено три основні критерії сформованості художньо-образного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва. Перший – «перцептивно-аналітичний, що передбачає здатність виявляти художні образи музичного твору на основі слухового сприймання, усвідомлювати значення засобів музичної виразності та мислити в процесі слухання». Другий – «виконавсько-аналітичний, який відображає уміння інтерпретувати художні образи у виконавській діяльності, визначати засоби виконавської виразності, а також демонструвати якість виконання як у технічному аспекті, так і в аспекті втілення художньої образності». Третій –

«оцінно-рефлексивний, що характеризує здатність здійснювати аргументовану оцінку виконання, порівнювати різні інтерпретаційні варіанти, робити усвідомлений вибір та оцінювати власне виконання з позицій відображення художніх образів» [39].

О. Полатайко визначає чотири критерії художньо-образного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва. Потребово-мотиваційний критерій пов'язаний із виявленням інтересу до твору, усвідомленням його цінності та прагненням до інтерпретації. Художньо-перцептивний критерій відображає глибину і цілісність сприйняття, здатність до емоційно-естетичної оцінки та використання асоціацій. Когнітивно-операційний критерій характеризує рівень мистецьких знань, уміння аналізувати твори й володіння професійною термінологією. Інтерпретаційно-діяльнісний критерій визначає здатність до творчого самовираження у процесі вербальної інтерпретації, що виявляється у самотійності оцінки, перекладі художнього образу у словесну форму та емоційно-образній виразності висловлювання [41].

У дослідженні Горбенко О. виокремлено наступні критерії готовності студентів до педагогічної діяльності. Мотиваційно-пізнавальний критерій відображає зацікавленість у професії, прагнення до організаторської та лідерської ролі, усвідомлення специфіки майбутньої роботи, а також здатність до оцінки та самооцінки. Когнітивно-операційний критерій характеризує рівень професійних знань і вмінь, уміння організовувати творчу діяльність та наявність психолого-педагогічних здібностей, необхідних для керівництва. Творчо-діяльнісний критерій виявляє здатність працювати з музичним матеріалом, застосовувати організаторські навички та обирати ефективні методи роботи. Емоційно-вольовий критерій підкреслює вміння створювати сприятливу атмосферу, впливати на колектив, контролювати власний емоційний стан і налагоджувати міжособистісну взаємодію [7].

Узагальнюючи підходи, запропоновані науковцями, у нашому дослідженні було визначено систему критеріїв, які найбільш повно

відображають сутність і динаміку формування художньо-образного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва. До них віднесено: *виконавсько-аналітичний критерій*, спрямований на виявлення умінь інтерпретувати й відтворювати художні образи у виконавській діяльності; *оцінно-рефлексивний критерій*, який характеризує здатність до критичної оцінки, самооцінки та прогнозування результатів власної інтерпретації; *когнітивно-операційний критерій*, що визначає рівень мистецьких знань, уміння аналізувати твори та володіння спеціальною термінологією; а також *творчодіяльнісний критерій*, який відображає здатність до самостійного творчого вираження, вибору форм і методів роботи та перетворення художнього образу у власну інтерпретацію.

Метою констатувального етапу дослідження було визначення рівня сформованості художньо-образного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва за визначеними вище критеріями. Експериментальна робота проводилася на базі Бердянського державного педагогічного університету. У дослідженні взяли участь студенти першого курсу в кількості 8 осіб та другого курсу в кількості 7 осіб. Для участі були обрані саме ці курси, оскільки початковий етап професійної підготовки є найбільш показовим у формуванні основ художньо-образного мислення, що дозволяє простежити його динаміку та виявити потенційні труднощі розвитку.

На констатувальному етапі нашого дослідження для виявлення рівня сформованості художньо-образного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва було застосовано комплекс взаємодоповнюючих методів. *Педагогічне спостереження* за навчальною та виконавською діяльністю студентів, що дозволяло фіксувати прояви їхніх умінь інтерпретувати й відтворювати художні образи у процесі роботи над музичними творами. Здійснювався аналіз *музичних творів*, який передбачав підготовчу роботу, в межах якої майбутній учитель музичного мистецтва мав окреслити власний задум інтерпретації твору. Проводилося *оцінювання концертних виступів і*

практичних занять, у межах якого визначалися технічна якість виконання, художня виразність і цілісність інтерпретації. Крім того, для виявлення *рефлексивних умінь* було використано анкетування та індивідуальні бесіди, які допомогли зафіксувати здатність студентів здійснювати самооцінку, аргументовано аналізувати власну діяльність і прогнозувати шляхи вдосконалення. Такий комплекс методів забезпечив об'єктивність діагностики та дозволив виявити як сильні сторони, так і труднощі у розвитку художньо-образного мислення на початковому етапі професійної підготовки.

У процесі формування художньо-образного мислення важливим є визначення рівнів сформованості за окремими критеріями, що дає змогу оцінити ступінь їх розвиненості. Так, *виконавсько-аналітичний критерій*, спрямований на виявлення здатності інтерпретувати й відтворювати художні образи у виконавській діяльності, може проявлятися на різних рівнях. *Високий рівень* характеризується цілісною й глибокою інтерпретацією образу, впевненим використанням засобів виразності та поєднанням технічної майстерності з художньою переконливістю. *Достатній рівень* відображає технічно грамотне виконання, яке загалом передає художні образи, проте інтерпретація іноді втрачає цілісність чи глибину. *Середній рівень* виявляється у частковому усвідомленні художніх образів, фрагментарному використанні засобів виразності та наявності технічних недоліків, що знижують виразність виконання. *Низький рівень* означає значні труднощі у втіленні художнього образу, випадкове або невдале застосування засобів виразності й відсутність цілісності, що супроводжується помітними технічними помилками. Діагностика виконавсько-аналітичного критерію продемонстрована в таблиці 1.

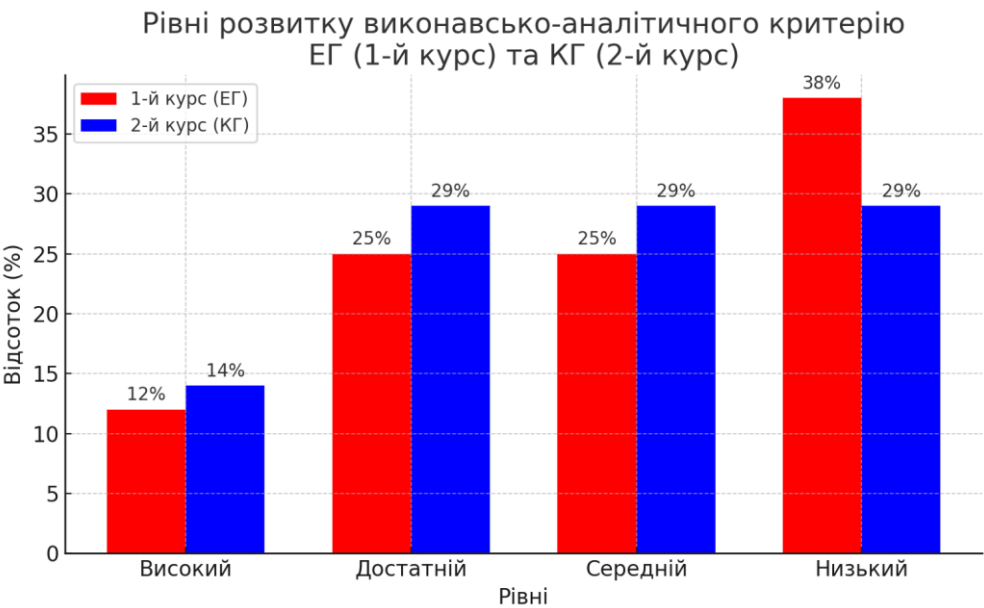
Таблиця 2.1

Виконавсько-аналітичний критерій та методики його аналізу

Показники	Характеристика показника	Методики аналізу
Усвідомлення змісту музичного твору	Вміння визначати провідну ідею, художній образ, стильові та жанрові особливості	Аналітичні тести; бесіда з аргументованими відповідями; письмові рефлексії
Інтерпретаційна виразність	Точність відтворення нотного тексту, інтонаційна й ритмічна грамотність, динамічні відтінки	Експертне оцінювання виконання; прослуховування студентських виступів
Виконавське мислення	Здатність поєднувати аналітичні висновки з виконавською практикою, знаходити відповідні засоби виразності	Порівняльний аналіз власного і зразкового виконання; робота з відео- та аудіозаписами
Уміння до самоаналізу	Усвідомлене визначення сильних і слабких сторін власного виконання	Самооцінка за опитувальниками; рефлексивні щоденники; спостереження викладача
Вміння виправляти виконавські труднощі	Використання аналітичного підходу у роботі над технічно-складними фрагментами	Педагогічне спостереження під час репетицій; аналіз корекції помилок

Результат дослідження виконавсько-аналітичного критерію.

Рис.2.1.



Висновки свідчать, що у студентів 1-го курсу виконавсько-аналітичний критерій переважно перебуває на низькому (38%) та середньому й достатньому рівнях (по 25%), а високий рівень представлений лише 12%, що демонструє початковий етап розвитку відповідних умінь. На 2-му курсі простежується подальший розвиток цього критерію: високий рівень становить 14%, достатній і середній – по 29%, а низький – 29%, що засвідчує поступове зростання здатності студентів інтерпретувати художні образи та відтворювати їх у виконавській діяльності.

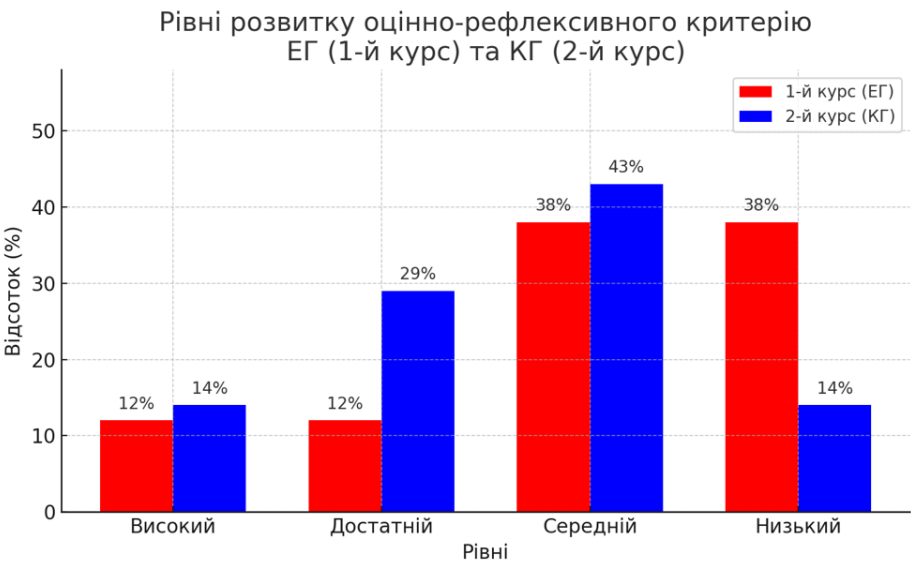
У межах *оцінно-рефлексивного критерію*, який характеризує здатність до критичної оцінки, самооцінки та прогнозування результатів власної інтерпретації, також виокремлюються чотири рівні. *Високий рівень* відображає уміння глибоко й аргументовано оцінювати як власне виконання, так і виконання інших, здійснювати свідомий аналіз різних інтерпретаційних варіантів та робити обґрунтовані прогнози щодо результатів діяльності, виявляючи високий рівень самокритичності й прагнення до самовдосконалення. *Достатній рівень* виявляється у здатності визначати основні сильні та слабкі сторони виконання, давати загалом адекватну самооцінку, хоча прогностичні вміння залишаються обмеженими. *Середній рівень* характеризується фрагментарністю оцінки, поверховим аналізом та непослідовною самооцінкою, що не дозволяє повною мірою прогнозувати результати власної інтерпретаційної діяльності. *Низький рівень* означає відсутність аргументованої оцінки, труднощі в аналізі власної діяльності, неадекватність або повну відсутність самооцінки та відсутність прогностичних умінь.

Таблиця 2.2.

Оцінно-рефлексивний критерій та методики його аналізу

Показники	Характеристика показника	Методики аналізу
Емоційно-ціннісне ставлення до музики	Здатність до емоційного відгуку, виявлення естетичної оцінки твору	Анкетування; спостереження за реакціями під час слухання; щоденники вражень
Уміння аргументувати власні оцінки	Здатність логічно й послідовно пояснювати власне ставлення до виконання та художнього образу	Бесіди з відкритими питаннями; аналіз письмових відгуків; дискусії
Рефлексивність у навчанні	Усвідомлення власного прогресу, сильних і слабких сторін під час опанування музики	Самооцінка за шкалами; рефлексивні щоденники; самоаналіз після виконання
Адекватність самооцінки	Співвіднесення власної оцінки з оцінкою викладача чи експерта	Порівняльний аналіз оцінок студента й викладача; індивідуальні консультації
Уміння робити узагальнення	Формулювання висновків про значення музичного досвіду для власного розвитку	Творчі есе; письмові чи усні підсумкові відповіді; проектні роботи

Рис.2.2



Отже, на першому курсі переважають середній і низький рівні, що свідчить про початкове формування здатності до критичної оцінки, самооцінки та прогнозування результатів інтерпретаційної діяльності. На другому курсі помітно зростає частка студентів із достатнім і високим рівнями, що підтверджує поступове вдосконалення рефлексивних умінь і розвиток здатності аргументовано аналізувати та оцінювати власну виконавську діяльність.

У межах *когнітивно-операційного критерію*, який визначає рівень знань і вмінь аналізувати твори мистецтва та користуватися професійною термінологією, також виокремлено чотири рівні. *Високий рівень* означає добре розвинені мистецькі знання, вільне володіння термінологією й здатність до глибокого аналізу художнього твору. *Достатній рівень* характеризується знаннями, що охоплюють основні категорії та поняття, умінням здійснювати аналіз на належному рівні, хоча й без достатньої глибини. *Середній рівень* передбачає обмеженість мистецьких знань, часткове використання термінології та поверховий аналіз. *Низький рівень* виявляється у недостатніх знаннях, відсутності умінь аналізувати твори та труднощах у застосуванні навіть базової термінології.

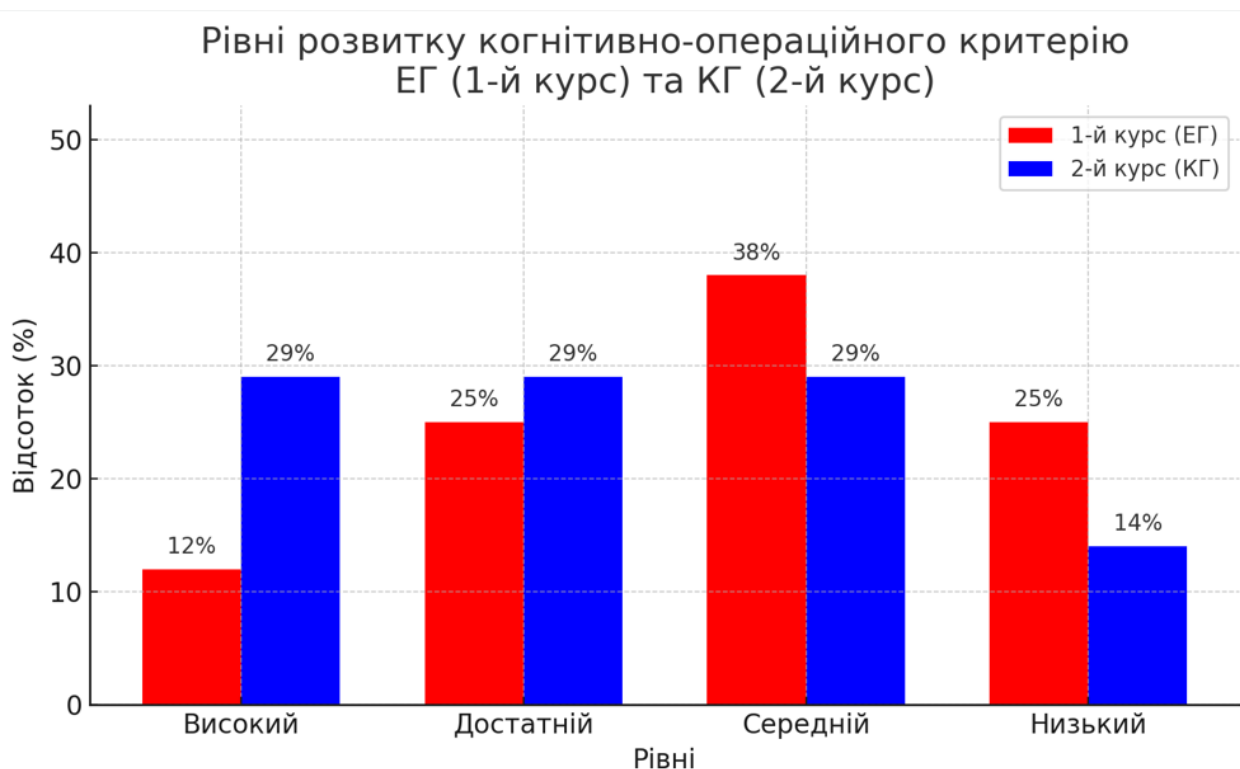
Таблиця 2.3.

Когнітивно-операційний критерій та методики його аналізу

Показники	Характеристика показника	Методики аналізу
Знання музичної теорії	Обізнаність у нотно-ритмічній грамоті, гармонії, поліфонії, жанрових та стильових особливостях	Тестові завдання; усне опитування; аналіз теоретичних робіт
Розуміння художньо-образних засобів	Уміння визначати та пояснювати засоби музичної виразності (мелодія, ритм, гармонія, фактура, тембр)	Аналітичні вправи; робота з нотним текстом; письмові аналізи
Оперування знаннями у практиці	Здатність застосовувати теоретичні знання у виконавській діяльності	Спостереження за репетиційним процесом; аналіз практичних занять

Логічність і послідовність мислення	Уміння будувати цілісний виконавський чи теоретичний аналіз твору	Написання програмних анотацій; усні доповіді; структуровані відповіді
Уміння працювати з інформацією	Використання джерел, літератури, нотних та аудіо-матеріалів у самостійному навчанні	Аналіз конспектів; перевірка індивідуальних завдань; проектні роботи

Рис.2.3.



З діаграми зрозуміло, що на першому курсі переважають середній і достатній рівні, що свідчить про поступове оволодіння базовими мистецькими знаннями та початковими навичками аналізу творів. На другому курсі простежується вищий розвиток цього критерію, зростає вищою є частка студентів із високим і достатнім рівнями, що підтверджує наявність умінь користуватися професійною термінологією та здійснювати більш глибокий аналіз художніх творів.

У межах *творчо-діяльнісного критерію*, що відображає здатність до самостійного творчого вираження та інтерпретації художнього образу, також визначено чотири рівні. *Високий рівень* свідчить про здатність студента до

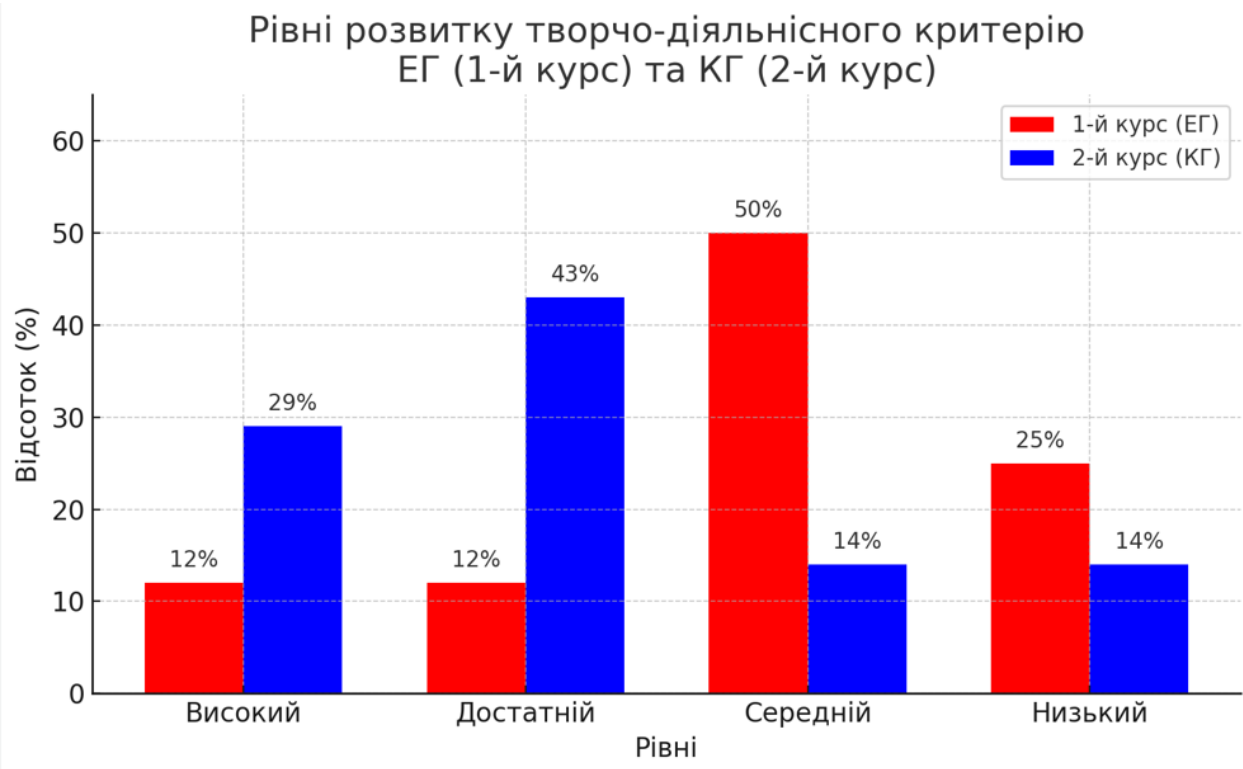
оригінальної, яскравої та виразної інтерпретації, уміння творчо застосовувати різні форми й методи роботи та перетворювати художній образ у власне творче висловлювання. *Достатній рівень* характеризується прагненням до творчої інтерпретації й здатністю реалізувати основні елементи самостійного вираження, хоча й з певною обмеженістю. *Середній рівень* означає формальний або частково репродуктивний характер творчої діяльності, коли самостійність і образність є недостатньо вираженими. *Низький рівень* виявляється у відсутності творчого підходу, невмінні самостійно інтерпретувати художній образ і схильності до механічного відтворення.

Таблиця 2.4.

Творчо-діяльнісний критерій та методики його аналізу

Показники	Характеристика показника	Методики аналізу
Креативність у музичній діяльності	Здатність до створення власних інтерпретацій, імпровізацій, варіантів виконання	Виконання імпровізаційних завдань; творче аранжування; створення власних музичних проєктів
Уміння переносити знання у нові ситуації	Використання набутих умінь і знань у нових навчальних чи концертних умовах	Виконання завдань у зміненому контексті; індивідуальні та групові творчі проєкти
Ініціативність у навчально-творчій роботі	Активність у пропонуванні ідей, виборі творів, пошуку нових засобів виразності	Спостереження за роботою студентів; аналіз портфоліо; участь у творчих заходах
Інтеграція різних видів мистецтв	Уміння поєднувати музику з літературою, живописом, театром, танцем	Міждисциплінарні творчі завдання; проєкти з інтегрованого мистецтва
Самостійність у творчому процесі	Здатність організовувати власну роботу над творчим завданням від задуму до реалізації	Спостереження викладача; аналіз готових художньо-творчих робіт, презентацій

Рис. 2.4.



Діаграма ілюструє розвиток *творчо-діяльнісного критерію* у студентів першого та другого курсів. На першому курсі переважає середній рівень, що свідчить про здатність до часткового творчого вираження та використання окремих методів роботи з художнім образом. На другому курсі помітно зростає частка студентів із достатнім та високим рівнями, що підтверджує вдосконалення умінь у сфері самостійної інтерпретації, вибору способів творчої реалізації та перетворення художнього образу у власну виконавську інтерпретацію.

Порівняльна таблиця рівнів сформованості критеріїв художньо-образного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва

Таблиця 2.5.

Критерії/ Рівні	Високий (ЕГ)	Високий (КГ)	Достатній (ЕГ)	Достатній (КГ)	Середній (ЕГ)	Середній (КГ)	Низький (ЕГ)	Низький (КГ)
Виконавсько-	12%	14%	25%	29%	25%	29%	38%	29%

аналітичний								
Оціно- рефлексивний	12%	14%	12%	29%	38%	43%	38%	14%
Когнітивно- операційний	12%	29%	25%	29%	38%	29%	25%	14%
Творчо- діяльнісний	12%	29%	12%	43%	50%	14%	25%	14%

На констатувальному етапі дослідження в експериментальній групі спостерігається значна частка студентів із низьким рівнем сформованості художньо-образного мислення, що особливо виражено за виконавсько-аналітичним, оцінно-рефлексивним та творчо-діяльнісним критеріями. У контрольній групі показники низького рівня є нижчими, однак також фіксуються за всіма критеріями, що вказує на недостатню розвиненість умінь та знань у частини студентів. Це дозволяє констатувати, що низький рівень є суттєвою характеристикою обох груп, проте більш вираженою в експериментальній.

2.2. Методика формування художньо-образного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва

Для розв'язання проблеми формування художньо-образного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва була створена й апробована організаційно-методична система, спрямована на вдосконалення фахової підготовки та підвищення рівня сформованості визначених нами критеріїв (виконавсько-аналітичного, оцінно-рефлексивного, когнітивно-операційного, творчо-діяльнісного) та реалізації педагогічних умов: створення художньо-творчого освітнього середовища, інтеграція фахових дисциплін, залучення до художньо-творчої діяльності, використання мультимедійних та сучасних інформаційних технологій.

Створення художньо-творчого освітнього середовища передбачало організацію комфортної, психологічно безпечної атмосфери, сприятливої для творчого пошуку та партнерської взаємодії між студентами і викладачами. У процесі реалізації цієї умови особлива увага приділялася створенню ситуацій успіху, підтримці індивідуальної творчої ініціативи та залученню студентів до позааудиторної мистецької діяльності (концертів, виставок, творчих майстерень). Таке середовище забезпечувало емоційне занурення у процес пізнання, стимулювало образно-асоціативне мислення та формувало позитивну мотивацію до художньої інтерпретації.

У процесі реалізації педагогічної умови створення художньо-творчого освітнього середовища важливо враховувати підхід, запропонований Дейвісом, Джиндал-Снейп, Колльєром, Дігбі, Хеєм та Хоу (2013), які підкреслюють, що таке середовище виходить далеко за межі лише фізичної архітектури навчального простору. Воно охоплює психосоціальні та педагогічні компоненти, включно з впливом місць і людей за межами аудиторії. Автори наголошують, що художньо-творче середовище спрямоване на розвиток комплексу творчих навичок, які тлумачаться широко

й включають креативні розумові процеси, здатність до творчого розв'язання проблем, творче мислення, творче навчання та «мислення можливостей» (possibility thinking). При цьому воно передбачає інтеграцію як когнітивних, так і практичних елементів, що дозволяє формувати цілісний творчий потенціал майбутнього вчителя музичного мистецтва [9].

Художньо-творче середовище, підкреслює О. Шевцова розвиває професійно значущі якості, художньо-комунікативні вміння, уміння творчо взаємодіяти та створює простір для самовираження й самореалізації. Ефективність його функціонування залежить від гармонійної взаємодії зовнішніх та внутрішніх чинників, які формують єдину систему партнерської співпраці викладача і студента [54].

Нашою метою було забезпечення таких організаційно-психологічних та методичних умов, за яких студенти безпечно «творчо ризикують», виявляють ініціативу, поглиблюють емоційне переживання музики та формують здатність до художньо-образної інтерпретації. А саме, створення психологічно безпечної атмосфери, що сприяє партнерській взаємодії між учасниками освітнього процесу; постійне форматування ситуацій, які дарують відчуття успіху; підтримка індивідуальних творчих рішень; органічне поєднання навчання з позааудиторною мистецькою діяльністю; створення навчального середовища не тільки для формального виконання завдань, а повного занурення у творчий процес, переживання змісту мистецьких творів на особистісному рівні.

Педагогічний процес будувався на основі психологічно безпечного середовища з чіткими правилами взаємодії, що забезпечували довіру, повагу і конструктивний зворотний зв'язок. Для налаштування на творчу роботу застосовувалися короткі «ритуали» – дихальні вправи, прослуховування музики, візуальні стимули.

Система «ситуацій успіху» передбачала виконання досяжних завдань, миттєвий позитивний відгук, публічне визнання та фіксацію прогресу у

портфолію. Підтримка індивідуальної ініціативи здійснювалася через вибір жанру і формату проєкту, наставницькі консультації, доступ до ресурсів та публічні презентації.

Для реалізації умови «створення художньо-творчого середовища» ми спиралися на ті методи, ефективність яких підтверджено сучасними науковими дослідженнями. Передусім важливим було забезпечення психологічно безпечної атмосфери, яка формувала довіру між студентами й викладачем та стимулювала готовність до творчого пошуку [68].

Значну роль відігравали автономно-підтримувальні підходи, що надавали студентам можливість вибору, пояснювали значущість завдань і підсилювали внутрішню мотивацію [66]. Активно застосовували студійно-орієнтовані методи (*Studio Thinking*) [69], які передбачали цикл створення, демонстрації, обговорення та рефлексії, що сприяло розвитку «звичок мислення митця». Сутність *Studio Thinking* полягає у формуванні так званих «звичок мислення митця» (*Habits of Mind of the Artist*), серед яких: спостережливість, гнучкість мислення, експериментування, наполегливість, саморефлексія та залученість до мистецького процесу. Використання студійно-орієнтованих методів в освітньому середовищі забезпечує розвиток практичних умінь, сприяє формуванню художньо-образного мислення та креативної індивідуальності студентів.

Важливим компонентом були й проєктні форми навчання, в такому випадку результати студентської творчості знаходили публічне втілення у демонстраціях проєктів, що забезпечувало емоційне занурення та формувало відповідальність за результат [79].

Не менш значущими виявилися методи імпровізації та композиції у музиці, які розвивали образно-асоціативне мислення й підтримували креативність [2]. Водночас ми систематично впроваджували поточне оцінювання із акцентом на зворотний зв'язок, самооцінку та взаємооцінювання, що стимулювало саморефлексію студентів.

Поєднання цих методів дало змогу вибудувати таке освітнє середовище, у якому студенти почувалися впевнено, отримували підтримку у власних творчих пошуках і мали можливість проявляти індивідуальність. Це сприяло розвитку художньо-образного мислення, посиленню мотивації до інтерпретаційної діяльності та формуванню готовності до майбутньої професійної практики.

Мотивацію підсилювали «завдання з відкритою кінцівкою» – навчальні чи творчі завдання, які не мають одного правильного чи заздалегідь визначеного результату, студент самостійно шукає спосіб вирішення, може запропонувати різні варіанти відповідей, інтерпретацій або підходів, завдання не лише проаналізувати твір, а й створити власну інтерпретацію або продовжити музичну ідею.

Оцінювання базувалося на індикаторах глибини художнього образу, асоціативності, самостійності інтерпретації, емоційної виразності та рівня рефлексії, використовуючи рубрики, спостереження і рефлексивні щоденники.

Другою умовою виступила *інтеграція фахових дисциплін*, яка сприяла формуванню цілісного художньо-естетичного світогляду майбутнього педагога-музиканта. Взаємозв'язок між музично-теоретичними, виконавськими, історико-культурологічними та методичними дисциплінами розширював контекст сприйняття художнього образу, поглиблював розуміння стилістичних та жанрових особливостей творів. Інтегративний підхід давав змогу студентам бачити взаємозв'язки між різними сферами мистецької культури та використовувати їх у власній педагогічній практиці.

Є. Проворова Є. підкреслює, що одним із чинників підвищення якості методичної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва є міжпредметна інтеграція, систематична реалізація якої потребує постійного оновлення навчальних планів і програм з урахуванням сучасних підходів, методів та прийомів. Застосування цього принципу на засадах

праксеологічного підходу забезпечує узагальнення та систематизацію методичних знань, сприяє їхній стійкості, а також формує комплекс музично-педагогічних умінь, зокрема здатність критично осмислювати музичний матеріал, відбирати художньо значущі твори, генерувати й аналізувати ідеї. Важливими результатами такої інтеграції є розвиток умінь оцінювати власний професійний рівень, планувати, організовувати та контролювати педагогічну і виконавську діяльність, критично оцінювати її результати, творчо впроваджувати нові методики й програми, здійснювати педагогічну та музично-виконавську імпровізацію, а також опановувати й передавати інноваційний досвід [42].

В. Ревенчук зазначає, що інтеграція навчальних дисциплін повинна суттєво трансформувати зміст фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, забезпечуючи цілісне та системне опанування теоретичних знань, практичних умінь і навичок, пов'язаних із музично-виконавською діяльністю. Налагодження інтегративних зв'язків між музично-виконавськими, музично-теоретичними та музично-історичними дисциплінами дозволяє усунути суперечності між фрагментарними знаннями з окремих предметів та потребою їх синтезу. Такий підхід сприяє комплексному використанню знань і вмінь як у виконавській практиці, так і в майбутній педагогічній діяльності [43].

У межах дослідження реалізація умови *інтеграції фахових дисциплін* передбачала низку послідовних дій, спрямованих на узгодження змісту навчальних програм, розробку інтегрованих навчальних завдань, організацію проєктної та концертно-виконавської діяльності, а також використання мультимедійних ресурсів. Першим кроком було забезпечення логічної послідовності та тематичної узгодженості між музично-теоретичними, музично-історичними та музично-виконавськими дисциплінами. Це досягалося шляхом аналізу силлабусів, створення міжкурсової карти тем, визначення опорних модулів за стилістичними періодами. Такий підхід

сприяв цілісному сприйняттю художнього образу студентами та полегшував збереження знань між курсами, що виявлялося у здатності студентів цілісно аналізувати музичний твір та застосовувати отримані знання у виконавській і педагогічній практиці.

Другим напрямом стало впровадження інтегрованих навчальних завдань, які поєднували аналітичний, історико-контекстуальний та виконавський компоненти в єдиному навчальному процесі. Завдання будувалися за принципом – історико-естетичний і аналітичний вступ, практичний блок (виконавська інтерпретація, імпровізація, аранжування чи мультимедійний супровід) та підсумкова рефлексія з аргументацією художнього рішення.

Серед прикладів були завдання типу «Твір під лупою» – це завдання на детальне дослідження мистецького твору (музичного, літературного чи візуального). Студенти розглядають його «під збільшенням», тобто уважно аналізують окремі деталі, структуру, художні прийоми, щоб зрозуміти глибший зміст і приховані смисли.

У роботі зі студентами ми також використовували такі види роботи, як варіативні інтерпретації, що передбачали виконання завдань із різними варіантами розуміння та відтворення одного мистецького твору. Це дало змогу майбутнім учителям музичного мистецтва усвідомити багатозначність художнього матеріалу, розширити власні уявлення про можливості його інтерпретації та сформувати індивідуальну творчу позицію. Також застосовувалися методичні кейси, які моделювали типові педагогічні ситуації, наближені до майбутньої професійної практики. Виконуючи такі завдання, студенти вчилися аналізувати проблеми, добирати відповідні методи роботи з учнями й знаходити оптимальні шляхи їх розв'язання, що сприяло формуванню їхньої готовності до практичної діяльності у школі.

Третім важливим аспектом стала організація проєктної та концертно-виконавської діяльності, що закріплювала інтеграційні зв'язки на практиці.

Студенти розробляли та реалізовували творчі проєкти з публічною презентацією результатів у форматі концертів-есе, міждисциплінарних перформансів або міні-фестивалів. Кожен проєкт включав ідейний задум, дослідницьку підготовку, виконавську реалізацію та підсумкову рефлексію. Це дозволяло майбутнім учителям музичного мистецтва оволодівати навичками побудови художньої драматургії, поєднання музичного і візуального матеріалу, комунікації з аудиторією та методичного обґрунтування власних педагогічних рішень.

Завершальним етапом було впровадження мультимедійних ресурсів для поглиблення образного сприйняття. Використання аудіо- та відеоредакторів, нотних програм, презентаційних інструментів і візуальних матеріалів давало змогу студентам створювати moodboard'и, здійснювати звукову режисуру, підготовлювати відео-есе та аудіокоментарі, синхронізовані з музичним матеріалом. Такий підхід розширював інтерпретаційний інструментарій студентів, робив презентації художнього задуму більш виразними й сприяв кращій аргументації їхніх виконавських і педагогічних рішень. Сукупна дія цих складових забезпечувала перехід від теоретичного знання про художній образ до його свідомого створення та педагогічного втілення, що й становить сутність інтеграції фахових дисциплін у формуванні художньо-образного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва.

Третя умова – *залучення до художньо-творчої діяльності*, передбачала пріоритет виконання практичних завдань, зокрема моделювання педагогічних ситуацій, імпровізацій, створення художньо-творчих проєктів та участі у спільних музично-театральних постановках.

Такі види активності стимулювали творчу уяву, сприяли розвитку асоціативного мислення та формували емоційно-ціннісне ставлення до мистецтва. Художньо-творча діяльність дозволяла студентам не лише

закріплювати набуті знання, а й розвивати власні інтерпретаційні стратегії, що безпосередньо впливало на рівень художньо-образного мислення.

У дослідженні К. Зуб зазначається, що оптимізація художньо-творчої діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва є важливим чинником розширення їхнього життєвого та художнього світогляду, збагачення музично-театрального тезаурусу, підвищення рівня емоційної чутливості та здатності до оцінювання естетичних явищ. Така діяльність активізує художньо-креативний потенціал студентів, сприяє формуванню навичок творчої взаємодії в мистецькому колективі, інтенсифікує розвиток комунікативних умінь та стимулює емоційне задоволення від процесу художньої творчості. Вона також допомагає глибше осягати красу у взаємодії різних видів мистецтв, задовольняє потребу у психологічній розрядці та відпочинку, забезпечуючи гармонійний розвиток особистості майбутнього педагога-музиканта [12].

У межах дослідження реалізація умови *залучення до художньо-творчої діяльності* ґрунтувалася на пріоритеті активних, продуктивних і творчо орієнтованих форм роботи, які забезпечують безпосереднє залучення студентів до процесу створення, інтерпретації та педагогічної реалізації художнього образу. Такий підхід має особливу значущість у підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва, оскільки практична діяльність виступає не лише засобом закріплення теоретичних знань, але й потужним механізмом розвитку художньо-образного мислення.

Першим шляхом реалізації стало систематичне моделювання педагогічних ситуацій, які максимально наближені до реальних умов майбутньої професійної діяльності. Студенти отримували завдання з проєктування та проведення фрагментів уроків музичного мистецтва, інтегрованих занять або позакласних заходів з урахуванням вікових, психологічних особливостей учнів. У процесі моделювання відпрацьовувалися вміння адаптувати художній матеріал під освітні цілі,

формувати методичні стратегії, здійснювати комунікацію з аудиторією та приймати педагогічні рішення у динамічних ситуаціях.

Другим важливим напрямом було впровадження імпровізації як інструмента розвитку гнучкості мислення та здатності до спонтанного творчого реагування. Імпровізаційна діяльність охоплювала як музичні форми (мелодична, гармонічна, ритмічна імпровізація, варіювання теми), так і методичні (імпровізоване пояснення, інтерактивне залучення учнів, експромт у виконанні). Це сприяло формуванню асоціативно-образних зв'язків, швидкому добору виражальних засобів та розвитку емоційно-ціннісного ставлення до мистецького процесу.

Третім напрямом стала організація художньо-творчих проєктів, які передбачали комплексне поєднання виконавських, дослідницьких і педагогічних умінь. Такі проєкти могли мати форму концертних програм, кросдисциплінарних перформансів, авторських майстерень, навчальних воркшопів чи інтерактивних презентацій. Ключовою вимогою було надання студентам повної творчої автономії у виборі концепції, репертуару, способів подання матеріалу та засобів взаємодії з публікою. Це не лише сприяло розвитку виконавської майстерності, а й формувало здатність планувати, організовувати та оцінювати мистецьку діяльність у педагогічному контексті.

Четвертим напрямом було цілеспрямоване використання рефлексивних практик, що дозволяли студентам усвідомлювати результати власної роботи та здійснювати самокорекцію. Рефлексія здійснювалася через ведення творчих щоденників, обговорення на семінарах, само- та взаємооцінювання, аналіз відеозаписів виступів чи проведених занять. Такий підхід розвивав здатність до критичного осмислення власних дій, оцінки доцільності використаних художніх засобів і педагогічних прийомів.

Сукупність цих напрямів забезпечувала перехід студентів від пасивного сприйняття художнього матеріалу до активної його інтерпретації та педагогічного втілення, що, у свою чергу, сприяло поглибленню

художньо-образного мислення, формуванню індивідуального творчого стилю та професійної впевненості.

Четверта педагогічна умова – **використання мультимедійних та сучасних інформаційних технологій** була спрямована на поєднання традиційних форм музичного виконавства з можливостями сучасних цифрових технологій, мультимедіа та інструментів штучного інтелекту. Така діяльність забезпечувала комплексне сприйняття й інтерпретацію художнього образу, відкривала нові форми його подання та розширювала інструментарій творчого самовираження. Студенти мали змогу працювати з програмами нотного набору та аранжування, віртуальними інструментами, аудіоефектами, створювати мультимедійні презентації та відеопроєкти, а також здійснювати художні експерименти з інтеграцією візуальних та музичних образів. Це сприяло формуванню навичок аналізу, переосмислення та інноваційної інтерпретації музичного твору, збагачувало художньо-образний досвід і надавало навчальному процесу динамічного, інтерактивного та інноваційного характеру.

У своїй праці Г. Юферова визначає музичні комп'ютерні технології як комплекс знань і комунікативних практик, що базуються на використанні сучасних персональних електронно-обчислювальних засобів у ролі інструментів музичної творчості та комунікації. Авторка обґрунтовує доцільність закріплення терміна «музичні комп'ютерні технології» як позначення інноваційного напрямку музичного мистецтва, що відображає нові можливості у сфері створення, обробки та поширення музичного контенту. Дослідницею виокремлено п'ять основних напрямів їх функціонування: мультимедійні технології, нотографічні системи, технології програмування звуку, цифрові аудіотехнології та технології віртуальної студії (VST) [58].

М. Ляшко М. підкреслює, що впровадження мультимедійних технологій у музичне навчання та виховання суттєво підвищує якість і результативність освітнього процесу. Використання електронних та

цифрових освітніх ресурсів не лише сприяє ефективнішій підготовці учнів, а й активізує їхній інтерес до вивчення музики. Застосування мультимедійних інструментів скорочує час підготовки до уроків і позакласних заходів, формує в учнів та педагогів навички роботи з комп'ютером як засобом здобуття нових знань. Автор наголошує, що мультимедійні технології підвищують медіакомпетентність, що, у свою чергу, позитивно впливає на професійну культуру вчителя.

У контексті створення мультимедійного освітнього середовища вони змінюють умови розвитку дитячої музичної та електронної творчості, формуючи комфортне навчальне середовище та ситуацію успіху для кожного учня. Як зазначає дослідник, мультимедійні технології дозволяють реалізувати освітні, розвивальні та виховні завдання сучасної освіти. Освітній аспект полягає у залученні школярів до «золотого фонду» музичного мистецтва, вивченні та систематизації інформації про напрями в музиці, творчість композиторів, музичні жанри, що сприяє цілісному розумінню мистецьких процесів і підвищенню загальної музичної культури учнів [27].

Л. Ороновська, А. Денисенко, Грицун Ю. зазначають, що навчальні комп'ютерні програми доцільно застосовувати педагогам-музикантам не лише для підвищення власних професійних компетентностей у сфері мультимедійних технологій, але й для ефективної підготовки та проведення уроків музики і позаурочних заходів. Автори наголошують, що сучасні можливості Інтернету забезпечують учителю доступ до актуальних музичних новин «з перших рук», сприяють професійному спілкуванню з колегами через електронну пошту, участі в онлайн-семінарах і форумах, що дозволяє залишатися в професійному контексті та оперативно реагувати на зміни у сфері музичної освіти. Вони підкреслюють, що в сучасних умовах мережа Інтернет є потужним інструментом для здобуття нової інформації та

поглибленого опрацювання окремих навчальних тем, що підвищує ефективність освітнього процесу [35].

Реалізація педагогічної умови *використання мультимедійних та сучасних інформаційних технологій* передбачає створення комплексного навчального середовища, у якому сучасні цифрові ресурси та технічні інструменти органічно поєднуються з традиційними формами мистецької освіти. Основою цього процесу є інтеграція мультимедійних технологій і онлайн-сервісів штучного інтелекту у навчальний процес з метою розширення творчого потенціалу студентів, формування в них технологічної компетентності та здатності використовувати цифрові інструменти у власній педагогічній і виконавській діяльності.

По-перше, важливим напрямом реалізації є використання комп'ютерних програм для нотографії, аудіо- та відеомонтажу, створення мультимедійних презентацій, розробки інтерактивних навчальних матеріалів. Доцільно залучати онлайн-сервіси штучного інтелекту, зокрема Flat AI, MuseScore AI та Notion AI, які допомагають автоматично створювати нотні партитури, гармонізувати мелодії та підбирати акомпанемент. Для роботи з аудіо та відео можуть бути використані Adobe Podcast Enhance (покращення якості звуку), Soundraw та Aiva (створення музичних композицій), Runway ML і Pika (генерація та редагування відео).

По-друге, ефективною складовою є залучення студентів до роботи з віртуальними музичними інструментами, цифровими аудіо-станціями (DAW) та технологіями віртуальної студії (VST), що інтегрують алгоритми штучного інтелекту. Наприклад, Logic Pro AI Tools, Ableton Live with AI features та BandLab дозволяють автоматизувати процеси аранжування, мастерингу та синтезу звуку. Використання таких інструментів підвищує рівень володіння інноваційними технологіями та формує навички створення власних творчих продуктів.

По-третє, важливу роль відіграє впровадження дистанційних та змішаних форм навчання, де мультимедійний і ШІ-контент застосовується для організації віртуальних концертів, інтерактивних майстер-класів, спільних музичних проєктів та творчої колаборації онлайн. Платформи Zoom AI Companion, Google Meet with AI transcription, а також інтерактивні середовища на кшталт Miro і Canva Magic Design сприяють організації ефективної комунікації та візуалізації навчальних матеріалів.

По-четверте, варто формувати у студентів критичне ставлення до використання мультимедійних технологій і ШІ-сервісів, розвивати вміння обирати оптимальні інструменти для вирішення педагогічних завдань, оцінювати якість створеного контенту та його відповідність художнім і дидактичним цілям. Це сприяє розвитку відповідального та усвідомленого використання цифрових ресурсів у майбутній професійній діяльності.

Таким чином, залучення до мультимедійної та технологічно-інтегрованої мистецької діяльності з використанням онлайн-сервісів штучного інтелекту (Flat AI, MuseScore AI, Aiva, Soundraw, Runway ML, BandLab тощо) значно розширює професійний інструментарій майбутніх учителів музичного мистецтва, поєднує традиційні та інноваційні підходи до навчання, стимулює творчий пошук і забезпечує їхню готовність ефективно діяти в умовах сучасного цифрового культурно-освітнього простору.

Таблиця 2.6

Онлайн-сервіси Штучного інтелекту для мистецької діяльності

Сервіс	Призначення	Посилання
ChatGPT (OpenAI)	Генерація текстів, сценаріїв, навчальних	https://chat.openai.com/

	матеріалів	
DALL·E	Створення зображень на основі текстових описів	https://openai.com/dall-e
Soundraw.io	Генерація музики та звукового супроводу	https://soundraw.io/
Mubert	AI-генерація безперервної музики для відео, подкастів	https://mubert.com/
Runway ML	Редагування відео та зображень за допомогою ШІ	https://runwayml.com/
Synthesia	Створення відео з віртуальними дикторами	https://www.synthesia.io/
Canva AI	Дизайн, створення презентацій та зображень	https://www.canva.com/
AIVA	Композиторський ШІ для створення оркестрових творів	https://www.aiva.ai/
Magenta Studio	Інструменти для створення музики на основі AI	https://magenta.tensorflow.org/studio

Таким чином, реалізація зазначених організаційно-педагогічних умов забезпечила комплексний підхід до формування художньо-образного

мислення, інтегруючи емоційно-ціннісний, когнітивний і творчо-діяльнісний компонент підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

2.3. Результати дослідно-експериментальної роботи

Дослідно-експериментальна робота була спрямована на перевірку ефективності розробленої організаційно-методичної системи формування художньо-образного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва. Її структура включала констатувальний, формувальний та підсумковий етапи, що забезпечило комплексність і послідовність дослідження. На констатувальному етапі було визначено вихідний рівень сформованості художньо-образного мислення студентів за чотирма критеріями: виконавсько-аналітичним, оцінно-рефлексивним, когнітивно-операційним та творчо-діяльним. Результати цього етапу засвідчили, що значна частина студентів перебуває на низькому та середньому рівнях, що виявило потребу у вдосконаленні змісту, методів і форм навчальної роботи.

Надалі формувальний етап був спрямований на апробацію педагогічних умов, методів та технологій, що передбачали створення художньо-творчого освітнього середовища, міждисциплінарну інтеграцію, залучення до художньо-творчої діяльності, використання мультимедійних та сучасних інформаційних технологій. А також застосування інтерактивних і студійно-орієнтованих методів навчання, активізацію рефлексивної діяльності, розвиток індивідуальної творчої ініціативи студентів. Порівняння результатів констатувального та підсумкового етапів дозволило оцінити динаміку змін і підтвердити ефективність запропонованої системи формування художньо-образного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва.

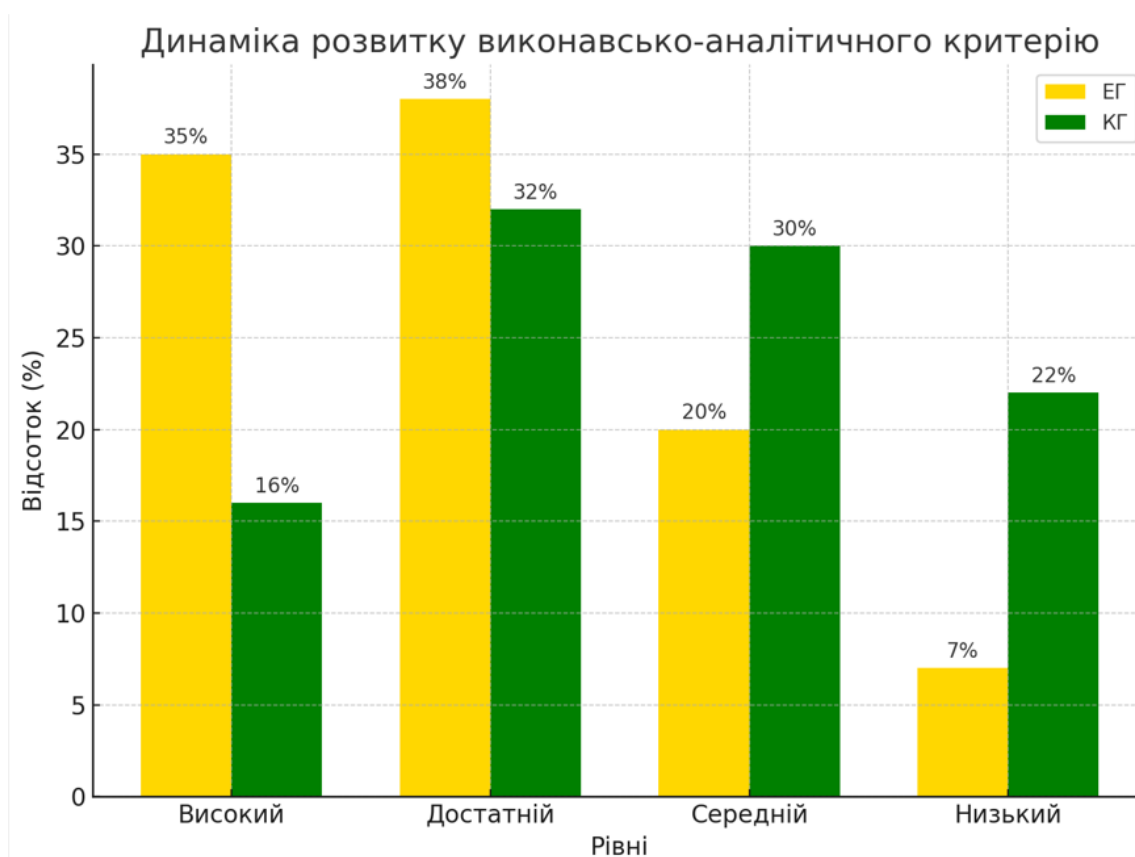
Дослідження *виконавсько-аналітичного критерію* на підсумковому етапі експерименту здійснювалося з метою перевірки динаміки розвитку здатності студентів до інтерпретації та відтворення художніх образів у процесі виконавської діяльності. Для цього використовувався комплекс методів, аналогічний до констатувального етапу, але з урахуванням набутого

студентами досвіду під час реалізації формувальних педагогічних умов. Зокрема, проводилося педагогічне спостереження за виконавськими завданнями, аналіз інтерпретацій музичних творів, оцінювання концертних виступів та навчально-практичних занять.

У процесі дослідження для розвитку виконавсько-аналітичного критерію застосовувався комплекс інтерактивних методів, апробованих у вітчизняній педагогічній науці. Серед них варто відзначити *художньо-педагогічний аналіз музичного твору*, який забезпечує глибоке осмислення художнього образу й формування навичок аргументованої інтерпретації, *імпровізаційно-композиційні вправи*, які розкривають творчий потенціал студентів та формують здатність до самостійного художнього висловлювання; *проектну діяльність* як засіб інтеграції виконавських, дослідницьких і комунікативних умінь

Особлива увага приділялася не лише технічній грамотності виконання, а й художній переконливості, цілісності інтерпретації та виразності застосування виконавських засобів. Студенти демонстрували сформованість умінь узгоджувати технічний і художній аспекти виконання, здатність усвідомлено передавати зміст твору та реалізовувати власний задум. Порівняння результатів з констатувальним етапом дало змогу простежити позитивну динаміку, зменшилася частка студентів із низьким рівнем сформованості та суттєво зросла кількість тих, хто досяг достатнього й високого рівнів. Це свідчить про ефективність упровадженої системи формування художньо-образного мислення та підтверджує її результативність у розвитку виконавсько-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва.

Рис. 2.5.



Аналіз результатів завершального етапу експерименту засвідчив позитивну динаміку розвитку виконавсько-аналітичного критерію у студентів експериментальної групи. Якщо на констатувальному етапі значна частка студентів мала низький рівень, то після реалізації формувальної роботи цей показник зменшився до 7%. Водночас спостерігається суттєве зростання високого (35%) і достатнього (38%) рівнів, що підтверджує підвищення здатності студентів до цілісної інтерпретації художніх образів, свідомого використання засобів виразності та узгодження технічної й художньої складових виконавської діяльності.

У контрольній групі динаміка менш виражена, частка студентів із високим рівнем зросла лише до 16%, достатнім — до 32%, тоді як середній та низький рівні залишаються переважаючими (30% і 22% відповідно). Це свідчить про те, що без спеціально організованої педагогічної роботи

розвиток виконавсько-аналітичних умінь відбувається повільніше та менш ефективно.

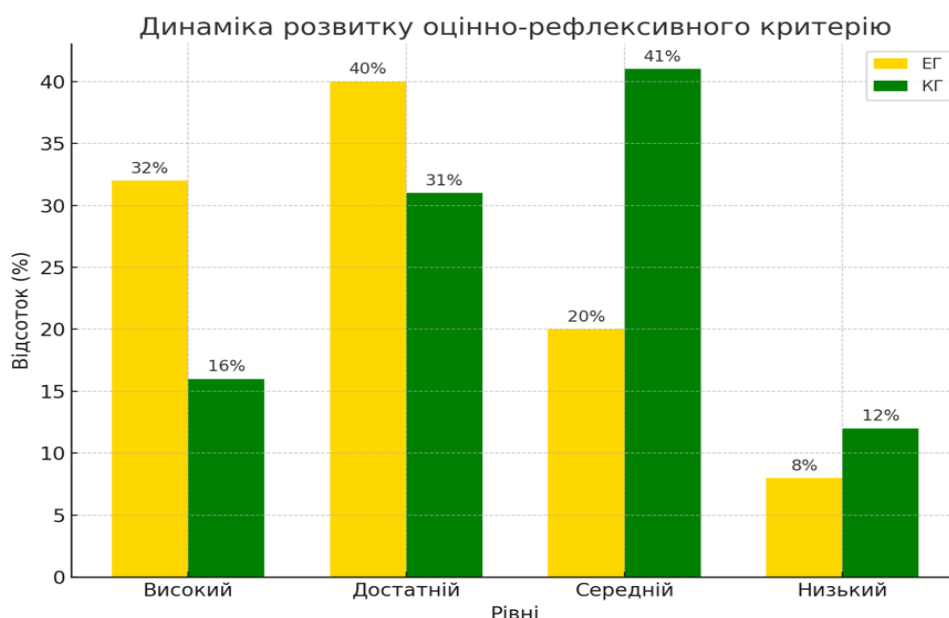
Дослідження *оцінно-рефлексивного критерію* на підсумковому етапі експерименту було спрямоване на визначення рівня сформованості вмінь студентів здійснювати критичну оцінку, самооцінку та прогнозування результатів власної інтерпретаційної діяльності. Для цього використовувався комплекс діагностичних методів, які застосовувалися і на констатувальному етапі: анкетування, індивідуальні бесіди, аналіз навчально-виконавських завдань та оцінювання результатів концертних виступів.

У процесі формувального етапу експерименту для розвитку оцінно-рефлексивного критерію застосовувався комплекс методів, рекомендованих у вітчизняній музично-педагогічній практиці. Використовувався *метод педагогічного коментування*, що забезпечував поєднання зовнішньої оцінки з подальшим самоаналізом студента; *метод самооцінки та взаємооцінювання*, який формував здатність критично осмислювати власні результати та аргументувати оцінки діяльності колег; *метод ведення рефлексивних щоденників*, що сприяв розвитку навичок систематичного самоаналізу та прогнозування особистого професійного поступу; *метод дискусії та проблемних запитань*, який стимулював критичне мислення та формував уміння відстоювати власну інтерпретаційну позицію; а також *метод аналізу педагогічних кейсів*, що дозволяв розглядати змодельовані ситуації виконавсько-педагогічної практики та прогнозувати можливі наслідки рішень. Застосування цих методів у комплексі забезпечило розвиток здатності майбутніх учителів музичного мистецтва до усвідомленої оцінки, самооцінки та критичного осмислення результатів власної виконавської діяльності.

Особливу увагу приділяли здатності студентів аргументовано оцінювати власну виконавську діяльність, визначати сильні та слабкі сторони інтерпретації, зіставляти власні результати з іншими варіантами виконання, а

також формулювати прогнози щодо можливих шляхів удосконалення. Порівняння з даними констатувального етапу засвідчило виразну позитивну динаміку, кількість студентів із низьким рівнем рефлексивних умінь значно зменшилася, натомість зросла частка тих, хто досяг достатнього та високого рівнів. Це свідчить про підвищення здатності студентів до глибокого самоаналізу та свідомої оцінки результатів власної інтерпретації, а також підтверджує ефективність педагогічних умов, спрямованих на розвиток рефлексивної складової художньо-образного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва.

Рис. 2.6



Аналіз результатів підсумкового етапу експерименту свідчить про істотні зміни у формуванні оцінно-рефлексивного критерію майбутніх учителів музичного мистецтва. В експериментальній групі зафіксовано суттєве зростання кількості студентів із високим (32%) та достатнім (40%) рівнями, що підтверджує підвищення здатності до аргументованої самооцінки, критичного аналізу власної та чужої виконавської діяльності, а також до усвідомленого прогнозування результатів інтерпретації. Одночасно

суттєво зменшилася частка студентів із низьким рівнем (до 8%), що вказує на подолання труднощів у здійсненні рефлексивних дій.

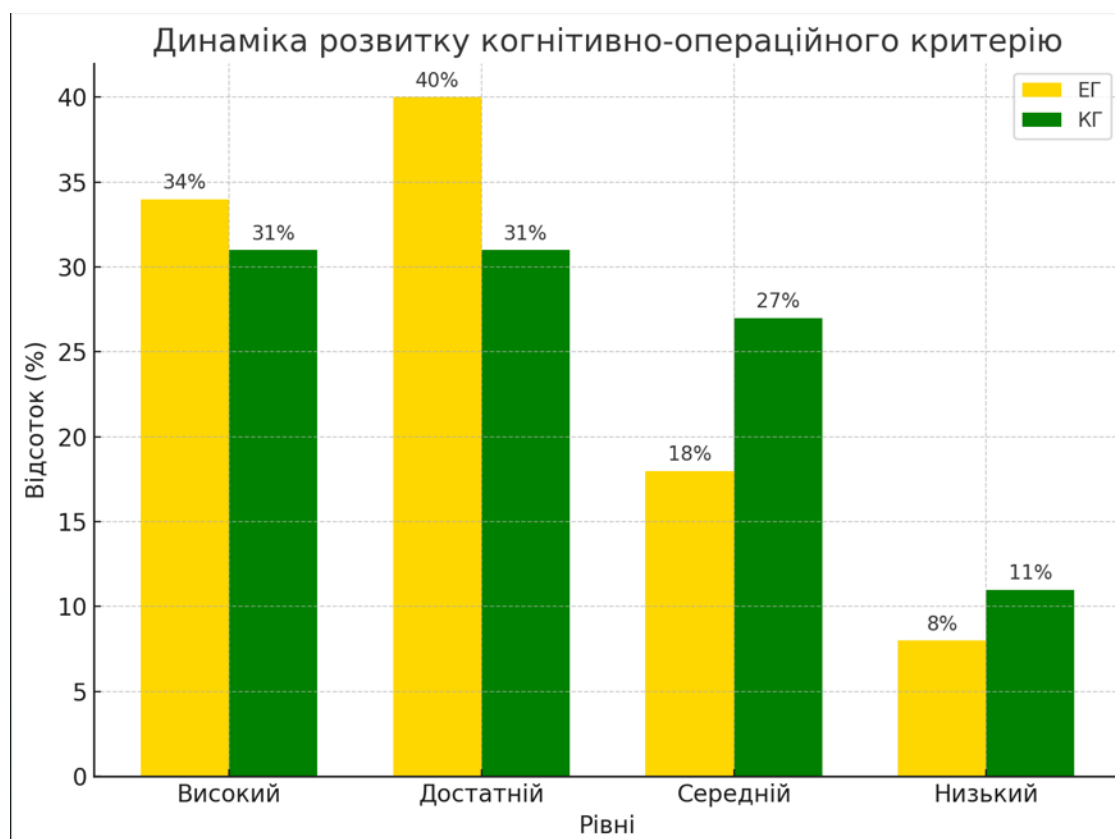
У контрольній групі спостерігається лише незначна позитивна динаміка (зростання високого рівня на 2% та достатнього на 2%, зниження низького рівня на 2%), що свідчить про обмежені можливості традиційної системи навчання.

Дослідження *когнітивно-операційного критерію* здійснювалося з метою визначення рівня сформованості в студентів мистецьких знань, умінь аналізувати музичні твори та оперувати спеціальною термінологією. Для цього застосовувалися ті ж методи, що й на констатувальному етапі: виконання тестових і аналітичних завдань, усне та письмове коментування музичних прикладів, розв'язання методичних ситуацій.

Для розвитку когнітивно-операційного критерію використовувався комплекс методів, спрямованих на засвоєння мистецьких знань і вдосконалення умінь аналітичної роботи з музичними творами. Зокрема, застосовувався *метод аналітичного розбору музичного матеріалу*, що передбачав поетапне осмислення форми, жанрово-стильових особливостей та засобів музичної виразності; *метод порівняльного аналізу*, який полягав у зіставленні різних інтерпретацій і визначенні відмінностей у їх художньому змісті; *метод проблемних завдань*, що стимулював пошук нестандартних шляхів вирішення теоретичних і виконавських питань; *метод тестових і практичних завдань*, які дозволяли перевірити рівень засвоєння термінології та глибину музично-теоретичних знань; а також *метод використання мультимедійних ресурсів*, що сприяв візуалізації навчального матеріалу й розширенню можливостей для комплексного аналізу творів. Комплексне використання цих методів забезпечило розвиток умінь студентів оперувати спеціальною термінологією, аналізувати художній зміст музики та поглиблювати теоретичні знання у сфері мистецтва.

Особлива увага приділялася здатності студентів до змістовного аналізу музичних творів, правильності використання теоретичних понять і термінів, вмінню виділяти суттєві структурні елементи та визначати жанрово-стильові особливості. На відміну від початкового етапу, де значна частина студентів демонструвала поверховість знань та фрагментарність у використанні термінології, результати підсумкового дослідження показали відчутний прогрес: зросла кількість студентів із достатнім і високим рівнями, а кількість тих, хто перебував на низькому рівні, суттєво зменшилася.

Рис.2.7



Результати підсумкового етапу експерименту продемонстрували чітку позитивну динаміку розвитку когнітивно-операційного критерію у студентів експериментальної групи. Частка студентів із високим рівнем зросла з 12% до 34%, а з достатнім — із 25% до 40%, що свідчить про якісне збагачення мистецьких знань, оволодіння спеціальною термінологією та вдосконалення вмінь аналізувати музичні твори. Водночас суттєво зменшилася кількість

студентів із середнім та низьким рівнями (до 18% та 8% відповідно), що підтверджує ефективність формувальних педагогічних умов.

У контрольній групі зафіксовано лише незначні зміни: високий рівень зріс до 31%, достатній — до 31%, тоді як середній і низький рівні залишилися домінуючими (27% і 11%). Це засвідчує обмеженість традиційної системи навчання у розвитку когнітивно-операційної складової художньо-образного мислення.

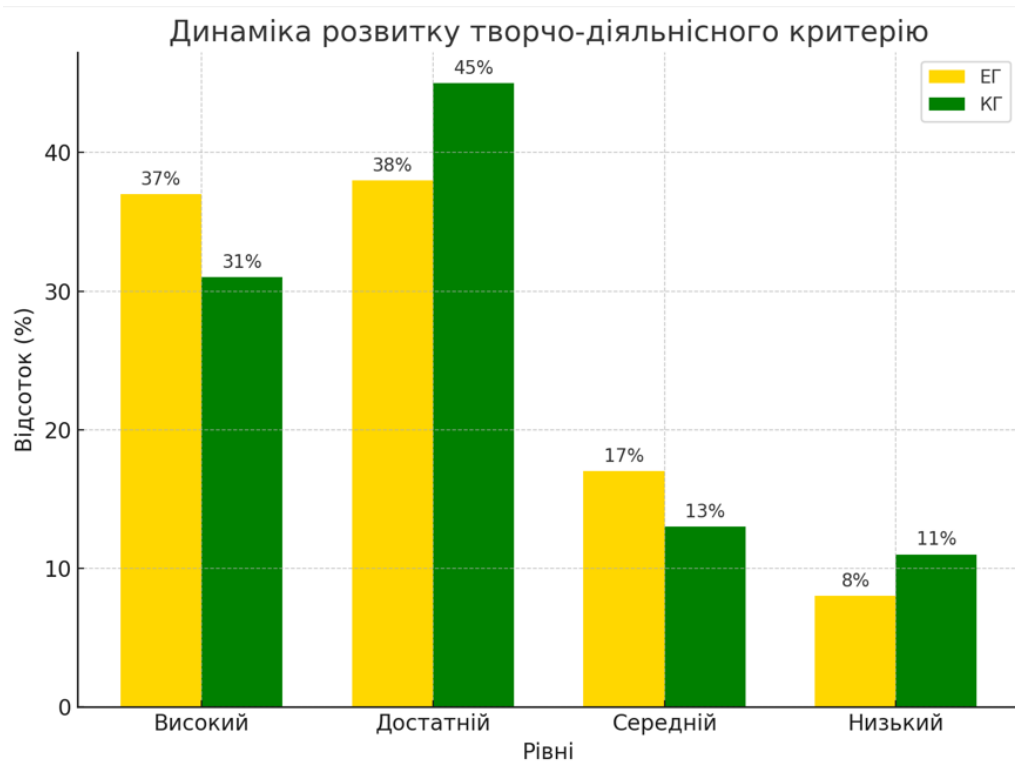
Дослідження *творчо-діяльнісного критерію* на підсумковому етапі було спрямоване на визначення рівня сформованості здатності студентів до самостійного творчого самовираження, вибору форм і методів роботи та вміння трансформувати художній образ у власну інтерпретацію. Для цього використовувався комплекс методів, аналогічний до констатувального етапу: виконання творчих завдань з відкритою кінцівкою, створення авторських інтерпретацій музичних творів, участь у творчих майстернях, презентація індивідуальних і групових мистецьких проєктів.

Для розвитку творчо-діяльнісного критерію застосовувався комплекс методів, які сприяли розкриттю індивідуальної ініціативи студентів та формуванню їх здатності до самостійного художнього самовираження. Використовувався *метод творчих завдань з відкритою кінцівкою*, що надавав можливість студентам пропонувати власні варіанти розв'язання і створювати оригінальні інтерпретації; *метод імпровізаційно-композиційних вправ*, який стимулював розвиток креативності, асоціативного мислення та гнучкості у використанні музичних засобів; *метод проєктної діяльності*, що передбачав створення й публічну презентацію індивідуальних і колективних мистецьких проєктів; *метод міжвидової інтеграції мистецтв*, який дозволяв переносити образи з однієї мистецької сфери в іншу, розширюючи виразні можливості студентів; а також *метод творчих майстерень*, що створював умови для співпраці, партнерської взаємодії та взаємного натхнення. Застосування цих методів забезпечило розвиток здатності майбутніх учителів

музичного мистецтва до самостійної творчої діяльності, оригінальної інтерпретації та впевненого вираження власної мистецької позиції.

Особливу увагу приділяли виявленню ініціативності студентів, оригінальності запропонованих інтерпретацій, здатності поєднувати різні мистецькі засоби, а також умінню знаходити власний підхід до розкриття художнього образу. Якщо на констатувальному етапі більшість студентів демонструвала переважно середній і низький рівні, що проявлялося у шаблонності, повторюваності й обмеженій виразності творчих рішень, то на підсумковому етапі в експериментальній групі зафіксовано істотний прогрес. Значно зросла кількість студентів, які досягли високого та достатнього рівнів, що виявлялося у більшій самостійності, здатності створювати оригінальні інтерпретації та впевнено презентувати власний творчий продукт.

Рис.2.8



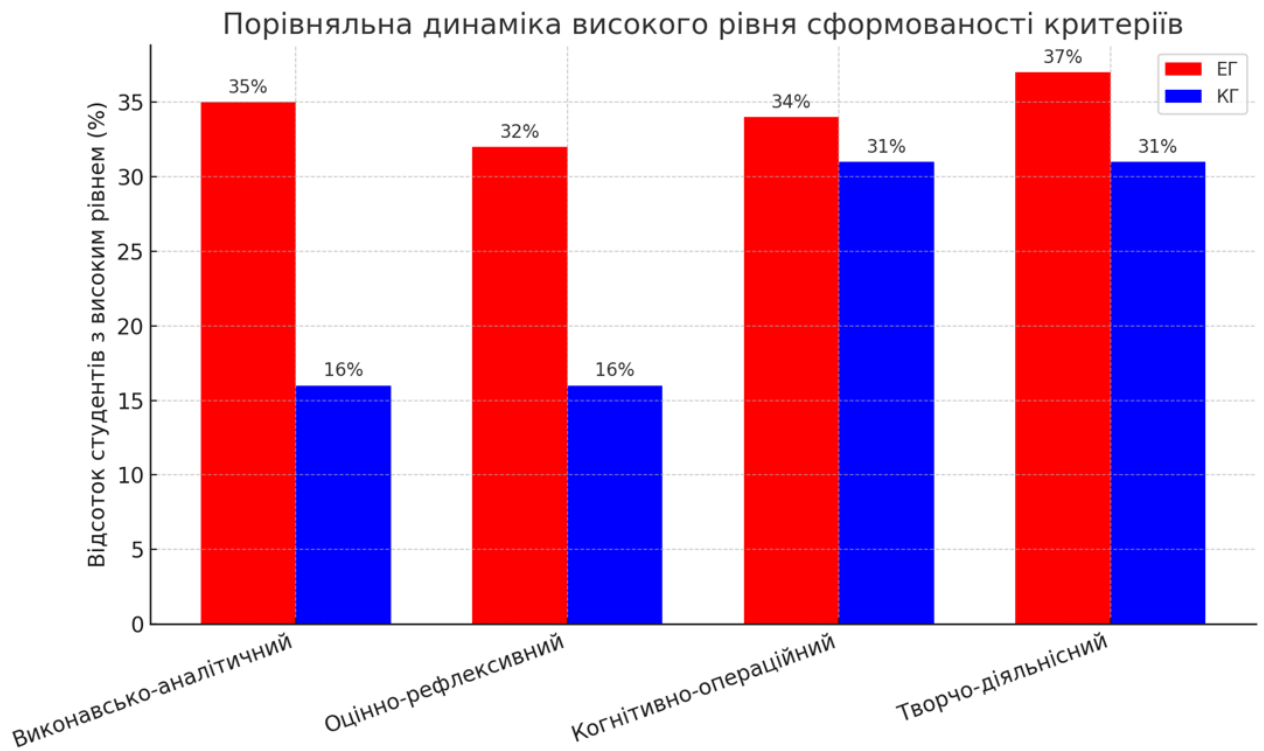
Порівняння результатів констатувального та підсумкового етапів експерименту засвідчує суттєві позитивні зрушення у формуванні творчо-діяльнісного критерію в експериментальній групі. Якщо на початковому етапі більшість студентів ЕГ перебувала на середньому (50%) та низькому (25%) рівнях, що свідчило про недостатню вираженість творчої ініціативи й схильність до шаблонності, то після реалізації формувальних педагогічних умов спостерігається значне підвищення частки студентів із високим (37%) та достатнім (38%) рівнями. Водночас кількість студентів із низьким рівнем скоротилася більш ніж утричі (з 25% до 8%), а з середнім рівнем — майже втричі (з 50% до 17%).

У контрольній групі динаміка змін виявилася незначною. Попри певне зростання показників високого та достатнього рівнів (до 31% та 45% відповідно), частка студентів із середнім і низьким рівнями залишилася відносно високою (13% і 11%). Це свідчить про обмежені можливості традиційної підготовки у формуванні творчо-діяльнісних умінь студентів.

Наступний рисунок відображає частку студентів, які досягли **високого рівня сформованості** за всіма чотирма критеріями художньо-образного мислення. Аналіз даних свідчить, що в експериментальній групі (червоний колір) показники значно перевищують результати контрольної групи (синій колір).

Зокрема, за виконавсько-аналітичним критерієм високого рівня досягли 35% студентів ЕГ проти 16% у КГ; за оцінно-рефлексивним критерієм – 32% проти 16%; за когнітивно-операційним – 34% проти 31%; за творчо-діяльнісним – 37% проти 31%. Найбільш виразні відмінності зафіксовано у виконавсько-аналітичному та оцінно-рефлексивному критеріях, де позитивна динаміка у ЕГ більш ніж удвічі перевищує показники КГ.

Рис.2.9



Результати проведеної дослідно-експериментальної роботи переконливо підтверджують ефективність упровадженої організаційно-методичної системи формування художньо-образного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва. Порівняльний аналіз констатувального та підсумкового етапів засвідчив стійку позитивну динаміку за всіма визначеними критеріями: виконавсько-аналітичним, оцінно-рефлексивним, когнітивно-операційним і творчо-діяльнісним. В експериментальній групі істотно зросла кількість студентів, які досягли достатнього й високого рівнів, при одночасному скороченні показників середнього та низького рівнів.

Найбільш виражені зміни відбулися у розвитку здатності до свідомої інтерпретації музичних творів, аргументованої самооцінки та рефлексії, оволодіння мистецькими знаннями й термінологією, а також у сфері творчого самовираження студентів. У контрольній групі спостерігалися лише незначні коливання показників, що доводить ключове значення цілеспрямованих педагогічних впливів для формування художньо-образного мислення.

Таким чином, упровадження комплексу педагогічних умов, інтерактивних методів, організація ситуацій успіху й підтримка індивідуальної ініціативи студентів забезпечило ефективне зростання рівня професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Отримані результати підтверджують результативність і практичну значущість розробленої організаційно-педагогічної системи.

Висновки до другого розділу

Другий розділ зосереджується на обґрунтуванні та реалізації організаційно-методичної системи, яка спрямована на *підвищення рівня виконавсько-аналітичного, оцінно-рефлексивного, когнітивно-операційного та творчо-діяльнісного критеріїв* художньо-образного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва.

Методика підвищення рівня *виконавсько-аналітичного критерію* реалізується через створення психологічно безпечного освітнього середовища, використання «творчих студій», вправ на імпровізацію та композицію, що сприяє цілісності інтерпретації та поєднанню технічної й художньої виразності.

Для розвитку *оцінно-рефлексивного критерію* застосовуються методи рефлексивного аналізу, такі як щоденники, обговорення, само- й взаємооцінювання, що підвищує здатність студентів аргументовано оцінювати власне та чуже виконання, здійснювати усвідомлений аналіз-інтерпретацію і прогнозувати результати як власної, так і чужої діяльності.

Підвищення рівня *когнітивно-операційного критерію* забезпечується інтеграцією фахових дисциплін, розробкою інтегрованих завдань, застосуванням методичних кейсів та мультимедійних ресурсів. Це формує системність знань, уміння аналізувати твори та оперувати професійною термінологією.

Методика формування *творчо-діяльнісного критерію* базується на залученні студентів до практичної художньо-творчої діяльності, що передбачає участі в художніх проєктах, музично-театральних постановках, кросдисциплінарних ініціативах. Завдання з «відкритою кінцівкою», імпровізаційні практики та творча автономія сприяють розвитку оригінальності, самостійності й індивідуального стилю інтерпретації.

Таким чином, методика підвищення рівня критеріїв художньо-образного мислення вибудовується як система педагогічних умов і методів, що цілеспрямовано підсилюють кожен із критеріїв, забезпечуючи поступове зростання від низького та середнього рівнів до достатнього й високого. Це створює умови для професійного становлення майбутнього вчителя музичного мистецтва як інтерпретатора, аналітика та творчої особистості.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Художньо-образне мислення майбутніх учителів музичного мистецтва визначається як інтегративна якість і специфічна форма естетичного пізнання, що поєднує чуттєво-емоційний досвід, уяву й інтелектуально-логічні операції та забезпечує інтерпретаційно-оцінне ставлення до мистецтва. Його структура охоплює музичне мислення, художній образ, творчу уяву, емоційно-ціннісне ставлення, художню інтерпретацію та творчу рефлексію.

Формування художньо-образного мислення вимагає створення педагогічних умов, серед яких провідними є: художньо-творче освітнє середовище, що забезпечує психологічну безпеку, підтримку індивідуальної ініціативи й активізує саморозвиток студентів; інтеграція фахових дисциплін, яка формує цілісний художньо-естетичний світогляд і розширює контекст сприйняття мистецьких явищ; залучення до художньо-творчої діяльності, що передбачає практичні завдання, імпрровізації та проєктну діяльність; використання мультимедійних та сучасних інформаційних технологій, які поєднують традиційні форми музичного виконавства з цифровими інструментами.

У процесі дослідження була розроблена та апробована організаційно-методична система, яка спирається на чотири критерії: виконавсько-аналітичний, оцінно-рефлексивний, когнітивно-операційний і творчо-діяльнісний. Кожен із них конкретизується через систему показників і рівнів сформованості, що забезпечує діагностику динаміки розвитку студентів і дає змогу виявляти сильні й слабкі сторони їхньої професійної підготовки.

Аналіз результатів експериментальної роботи засвідчує позитивну динаміку рівнів сформованості художньо-образного мислення студентів за всіма критеріями. На початковому етапі переважає низький і середній рівні,

тоді як на підсумковому спостерігається зростання достатнього й особливо високого рівнів.

За виконавсько-аналітичним критерієм частка студентів із високим рівнем зростає з 12 % до 35 %, тоді як низький рівень зменшується з 29 % до 7 %. За оцінно-рефлексивним критерієм високий рівень підвищується з 12 % до 32 %, а низький зменшується з 29 % до 8 %. За когнітивно-операційним критерієм високий рівень зростає з 12 % до 34 %, а низький зменшується з 29 % до 8 %. За творчо-діяльнісним критерієм високий рівень збільшується з 12 % до 37 %, а низький зменшується з 25 % до 8 %.

Загальна тенденція демонструє, що в експериментальній групі відбувається зниження показників низького рівня і водночас зростання частки студентів із високим рівнем. Це підтверджує результативність розробленої організаційно-методичної системи та доводить ефективність педагогічних умов формування художньо-образного мислення.

Отримані результати засвідчують, що методично обґрунтована система забезпечує комплексний розвиток когнітивних, ціннісних і творчо-діяльнісних складових художньо-образного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва та забезпечує підвищення рівня сформованості критеріїв художньо-образного мислення, що відображає результативність професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акімова О. В. Рефлексія у структурі творчого мислення. Педагогічні науки. 2016. Вип. 1 (72). С. 77–81.
2. Біазутті М. Педагогічні застосування досліджень імпровізації в музиці. 2015. Метод навчання імпровізації. 2017.
3. Білецька М., Підварко Т., Антоненко О. Розвиток художньо-образного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі інструментальної підготовки. Молодь і ринок. 2024. № 1. С. 143–146.
4. Білецька М. В., Підварко Т. О. Метод художньо-творчих проєктів як засіб формування музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Modern ways of development of science and the latest theories : матеріали XIII Міжнар. наук.-практ. конф. (Madrid, 11–13 груд. 2023). Madrid, 2023. С. 234.
5. Голубінка Х. Специфіка і втілення художнього образу у диригентському мистецтві. Молодь і ринок. 2014. № 10. С. 144–147.
6. Горбенко О. Б. Метод художньо-творчих проєктів у формуванні музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики. Педагогічні науки. 2010. Вип. 56. С. 276–282.
7. Горбенко О. Критерії сформованості музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Наукові записки. 2009. С. 56–61.
8. Грузинська І. М. Психологічні умови розвитку творчої уяви дітей дошкільного віку: теоретичний аналіз проблеми. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки. 2017. Вип. 5. С. 95–102.
9. Дейвіс Д., Джиндал-Снейп Д., Колльєр К., Дігбі Р., Хей П., Хоу А. Креативне навчальне середовище в освіті – систематичний огляд літератури. Thinking Skills and Creativity. 2013. № 8. С. 80–91. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.07.004>.

10. Дубінець І. В. Категорія музичного мислення у психологічній і фаховій літературі. Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. 2014. Вип. 1. С. 105–115.
11. Єжова О. О. Сутність організаційно-педагогічних умов педагогічного процесу. Наукові записки. Серія: Психолого-педагогічні науки. 2014. Вип. 3. С. 39–43.
12. Зуб К. К. Художньо-творча діяльність майбутнього вчителя музичного мистецтва. Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки. 2011. Вип. 33. С. 140–143.
13. Іванюта О. В., Яницька О. Ю. Генезис та взаємозв'язок різних видів мислення як психологічна проблема. Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. 2013. Вип. 7–8. С. 85–96.
14. Карпенко В. В. Психологія мислення: феноменологія, процес і детермінанти. Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна. 2013. Вип. 1. С. 32–42.
15. Карташова Ж. Обґрунтування методики фахової підготовки майбутнього вчителя музики у процесі інтеграції музично-виконавських дисциплін. Актуальні питання гуманітарних наук. 2015. Вип. 14. С. 78–86.
16. Карташова Ж. Ю., Кузів М. В. Інноваційні прийоми формування фахових компетентностей майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вивчення музично-теоретичних дисциплін. Педагогічна академія: наукові записки. 2024. Вип. 8.
17. Кац А., Каччіарі К., Гіббс Р., Тернер М. Образна мова та мислення. 1998.
18. Клак В. О. Теоретичний аналіз загальної системи розумових дій та операцій мислення. Теоретичні і прикладні проблеми психології. 2019. Вип. 2. С. 182–194.

19. Конверський А. Є. Критичне мислення : підручник для студентів вищих навчальних закладів усіх спеціальностей. К. : Центр учбової літератури, 2020. 370 с.
20. Корзун В. В. Художня інтерпретація музичних творів як вищий щабель виконавської майстерності. Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні та історичні науки. 2014. Вип. 120. С. 74–79.
21. Красносельська К. Творчий потенціал медіа-мистецтва та його використання в сучасній мистецькій практиці. 2020. № 1. С. 122–127. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2020-2\(333\)-1-122-127](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2020-2(333)-1-122-127).
22. Кремешна Т. Музичне мислення як фактор професійного становлення майбутніх учителів музики. Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2012. Вип. 6 (2). С. 140–144.
23. Литвин А. В. Методологічні засади поняття «педагогічні умови» : практ. посібник. 3-є вид., доп. Львів : ЛДУБЖД, 2022. 90 с.
24. Літлмор Дж., Лоу Г. Що таке «образне мислення»? 2006. С. 3–22. DOI: https://doi.org/10.1057/9780230627567_1.
25. Локарева Ю. В. Інноваційні технології вивчення музично-теоретичних дисциплін. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. 2022. Вип. 204. С. 192–195. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-204-192-195>.
26. Лукарева В. В. Рефлексивний компонент у структурі творчої активності майбутнього вчителя музики. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. 2005. Вип. 21. С. 197–200.
27. Ляшко М. Мультимедійні технології як інноваційна складова музичного навчання і виховання. Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Педагогіка. Психологія. Філософія. 2014. Вип. 33. С. 96–110.
28. Мілян Р. Порівняльний аналіз дефініцій «критичне мислення» та «логічне мислення». Modern information technologies and innovation methodologies of

- education in professional training methodology theory experience problems. 2019. Вип. 54. С. 121–125.
29. Мрихіна О. Креативне мислення : підручник. [б. м.] : Tech StartUp School, 2023.
 30. Мухіна Л. Творча інтерпретація музичних творів у вокальному виконанні. Fundamental And Applied Researches: Contemporary Scientifical and Practical Solutions and Approaches. Interdisciplinary Prospects / eds.: A. Dushniy, M. Makhmudov, M. Strenacikova, V. Ilnytskyi, I. Zymomrya. Banska Bystrica–Baku–Uzhhorod–Kherson–Kryvyj Rih : Posvit, 2019. С. 51.
 31. М'ясоїд П. А. Загальна психологія : підручник. Київ : Вища школа, 2004. 487 с.
 32. Нагай Б. Сутність художнього образу в музичному мистецтві. Актуальні питання гуманітарних наук. 2017. Вип. 17. С. 93–100.
 33. Ничкало С. А. Емоційно-ціннісний контекст естетичного виховання засобами візуальних мистецтв. Особистість у просторі виховних інновацій. 2018. С. 251–255.
 34. Новікова О. В. Творча рефлексія: традиції та перспективи дослідження. Наука і освіта. 2012. № 9. С. 158–161.
 35. Ороновська Л., Денисенко А., Грицун Ю. М. Мультимедійні технології у музичній діяльності фахівців з музичного мистецтва. 2024.
 36. Осьмачко А. М. Наукові погляди на особливості мислення дітей дошкільного віку з загальним недорозвиненням. Актуальні питання корекційно-розвивальної, психолого-педагогічної та реабілітаційної роботи серед осіб з психофізичними порушеннями. 2021. Вип. 168.
 37. Пасічник І. Д. Практичне мислення і конфлікт (теоретико-методичні аспекти) [Електронний ресурс]. 2007. Режим доступу: http://eprints.oa.edu.ua/1269/1/Pasichnyk_030412.pdf.

38. Похода О. та ін. The peculiarities of the development of the emotional and figurative thinking of future teachers of musical art. International Scientific Conference. 2019. DOI: https://doi.org/10.30525/978-9934-571-89-3_21.
39. Печерська Е. П., Шепельська М. О. Формування художньо-образного мислення учнів у процесі вокально-хорової роботи. 2015.
40. Побережна Г. І., Щериця Т. В. Проблеми інтегрованого викладання музично-теоретичних дисциплін у педвузах. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. 2005. Вип. 21. С. 16–18.
41. Полатайко О. Проблема критеріїв сформованості художньо-образного мислення майбутнього вчителя мистецьких дисциплін. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. 2007. Вип. 10. С. 86–93.
42. Проворова Є. Міжпредметна інтеграція в методичній підготовці майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу. Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти. 2017. Т. 5, № 1. С. 235–246.
43. Ревенчук В. В. Інтеграція навчальних дисциплін як основа професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. 2017. 26 с. (ББК 74.04 (4Укр) л0+ 85.31 (4Укр) л0 О-72).
44. Самойленко О. І. Категорія музичного мислення у понятійному контексті психології мистецтва: про єдність філософсько-естетичного та мистецтвознавчого методів пізнання. Музичне мистецтво і культура. 2018. С. 157–168.
45. Салій В. Сутність художнього образу та особливості його прояву у музичному мистецтві. Актуальні питання гуманітарних наук. 2013. Вип. 5. С. 126–133.
46. Сампер-Маркес Х., Оропеса-Руїс Н. Огляд цифрової креативності: визначення, підходи та сучасні тенденції. Освітні науки. 2025. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci15020202>.

47. Соколова А. В., Лі І. Актуалізація проблеми формування художньо-образного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва. Новий колегіум. 2023. № 1–2 (110). С. 110–117.
48. Соуден П., Клементс Л., Редліх К., Льюїс К. Імпровізація, дивергентне мислення, творчість і освіта. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. 2015. Т. 9. С. 128–138. DOI: <https://doi.org/10.1037/ACA0000018>.
49. Старовойт Л., Якименко Ю. Формування ціннісних орієнтацій дітей у процесі художньої діяльності. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2024. Вип. 71. С. 108–116.
50. Стратан-Артишкова Т. Соціальна значущість творчо-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки. 2014. Вип. 133 (1). С. 180–188.
51. Хунмей Л. Педагогічні умови формування готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності. Академічні візії. 2025. Вип. 40.
52. Цзін'ї Г., Реброва О. Теоретична модель художньо-проектного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва. Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. 2022. DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2022-2-8>.
53. Шаша Ю. Практична музична підготовка з розвитку музичної творчості молодих музикантів. *Migration Letters*. 2023. DOI: <https://doi.org/10.59670/ml.v21is1.5937>.
54. Шевцова О. Б. Художньо-творче середовище у процесі формування музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. 2021. Вип. 195. С. 145–149.

- 55.Шевцова О. Б. Художньо-творче середовище у процесі формування музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. 2021. Вип. 195. С. 145–149.
- 56.Шрагіна Л. І. Проблема психології творчого уявлення в роботі Т. Рібо «Творча уява». Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: Психологія. 2013. Вип. 52. С. 76–79.
- 57.Щолокова О. П., Мозгальова Н. Г., Барановська І. Г. Інтерпретація музичних творів – методичний аспект. Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського = Scientific Bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky : наук. журнал. Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2019. № 3 (128). С. 151–159.
- 58.Юферова Г. В. Музичні комп'ютерні технології в комунікаційних процесах у сучасній українській музиці : автореф. дис. ... канд. мистецтвознав. : 17.00.03. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2021. 20 с.
- 59.Янко Ж. Творча уява та процес художнього пізнання соціокультурної дійсності. Людинознавчі студії. Серія: Філософія. 2018. Вип. 36. С. 113–128.
- 60.Rastrygina A., та ін. Implementation of foreign experience of art-communication interaction in the training of future music teachers. Academic Notes. Series: Pedagogical Science. 2024. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-213-291-296>.
- 61.Milyasevuch A., та ін. Methodics of formation of artistic and imaginal thinking of students-vocalists. 2021. Вип. 4. С. 234–240. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/35-4-35>.
- 62.Asiimwe Kyomugisha T. The intersection of art and technology: digital creativity. Research Invention Journal of Current Issues in Arts and Management. 2025. DOI: <https://doi.org/10.59298/rijciam/2025/414346>.

- 63.Vodianyi B., та ін. Artistic and figurative thinking in the structure of educational activity of future masters in music art. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. 2022. DOI: <https://doi.org/10.18662/rrem/14.2/583>.
- 64.Chatfield T. *Critical Thinking: Your Guide to Effective Argument, Successful Analysis and Independent Study*. London : SAGE Publications, 2017. 328 c.
- 65.Davies D., Jindal-Snape D., Collier C., Digby R., Hay P., Howe A. Creative learning environments in education: a systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*. 2013. Vol. 8. P. 80–91. DOI: <https://doi.org/10.1016/J.TSC.2012.07.004>.
- 66.Deci E. L., Ryan R. M. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*. 2000. Vol. 55, № 1. P. 68–78.
- 67.Dilafruz M. Improvisational exercises to develop creative thinking among future teachers. *Current Research Journal of Pedagogics*. 2025. DOI: <https://doi.org/10.37547/pedagogics-crjp-06-02-02>.
- 68.Edmondson A. C., Moingeon B. From organizational learning to the learning organization. *Management Learning*. 1998. Vol. 29. P. 499–517.
- 69.Hetland L., Winner E., Veenema S., Sheridan K. *Studio thinking: the real benefits of visual arts education*. New York : Teachers College Press, 2007. 192 p.
- 70.Poluboiaryna I., та ін. Patriotic education of children’s music school students in the process of studying compositions for kobza. *Professional Education: Methodology, Theory and Technologies*. 2023. DOI: <https://doi.org/10.31470/2415-3729-2023-18-142-154>.
- 71.King K. What we talk about when we talk about metaphor. *English in Education*. 2025. Vol. 59. P. 162–175. DOI: <https://doi.org/10.1080/04250494.2025.2482565>

- 72.Koehn N. Internationalisation for mobility and home (IFMH) as a conceptual basis for reforming music education of Chinese students in Ukrainian pedagogical universities. 2022.
- 73.Kostenko L. Interaction of disciplines in the training of future music teachers. 2017. C. 143–146. DOI: <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2017-PP-1-143-146>.
- 74.Arystova L., та ін. Using innovative methodological techniques at music lessons of the New Ukrainian School. Art and Education. 2022. DOI: [https://doi.org/10.32405/2308-8885-2022-4\(106\)-11-16](https://doi.org/10.32405/2308-8885-2022-4(106)-11-16).
- 75.Liu Q., Chen H., Crabbe M. Interactive study of multimedia and virtual technology in art education. International Journal of Emerging Technologies in Learning. 2021. Vol. 16. P. 80–93. DOI: <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i01.18227>.
- 76.Sulaieva N., та ін. Hryhorii Levchenko’s artistic and pedagogical activity in the context of Ukrainian music teacher training during the last quarter of the 20th – beginning of the 21st century. Aesthetics and Ethics of Pedagogical Action. 2023. DOI: <https://doi.org/10.33989/2226-4051.2023.28.293158>.
- 77.Khyzhko O., та ін. Interpretation of an artistic image as a component of professional training of a future music teacher. Humanities Science Current Issues. 2021. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-3-38>.
- 78.Omutindo Nyakayo A. The intersection of science and art: collaborative approaches. Newport International Journal of Engineering and Physical Sciences. 2025. DOI: <https://doi.org/10.59298/nijep/2025/511600>.
- 79.Ozkan Z. C. The effect of project-based learning in visual arts lesson on lesson outcomes and attitudes. International Journal on Social and Education Sciences (IJonSES). 2023. Vol. 5 (2). P. 367–380. DOI: <https://doi.org/10.46328/ijonses.565>.

- 80.Sokolova A., Li I. Updated of the problem of forming the artistic-figurative thinking of the future teacher of music. New Collegium. 2023. DOI: <https://doi.org/10.30837/nc.2023.1-2.110>.
- 81.Solak Ö. Digital arts – digital literatures. Söylem Filoloji Dergisi. 2022. DOI: <https://doi.org/10.29110/soylemdergi.1134421>.
- 82.Borysova T., та ін. Features of working on the musical work artistic image in the class of choral conducting. Pedagogical Education: Theory and Practice. 2023. С. 175–187. DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2023-34-175-187>.

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета та завдання для виявлення рівня сформованості виконавсько-аналітичного критерію

Анкетні запитання (1 – «зовсім не згоден», 5 – «повністю згоден»):

1. Я легко визначаю основну тему та головний образ у музичному творі. (1–5)
2. Я вмію пояснити, які засоби музичної виразності формують зміст твору. (1–5)
3. У процесі виконання я враховую стильові та жанрові особливості твору. (1–5)
4. Я можу самостійно виявляти труднощі у виконанні та знаходити способи їх подолання. (1–5)
5. Я здатний усвідомлено поєднувати аналіз музичного тексту з власною виконавською інтерпретацією. (1–5)

Практичні завдання

Завдання 1. Аналітичне слухання

Прослухайте фрагмент музичного твору і визначте:

- а. головну тему та художній образ;
- б. засоби музичної виразності, які його підкреслюють.

Завдання 2. Робота з нотним текстом

У поданому уривку знайдіть:

- а. інтонаційне ядро;
- б. ритмічні та гармонічні особливості;
- с. фрагменти, які можуть викликати труднощі у виконанні.

Завдання 3. Самоаналіз виконання

Виконайте невеликий твір або уривок і письмово відповідайте:

- а. які художні цілі ви ставили під час виконання;
- б. чи вдалося їх реалізувати;
- с. що потрібно покращити у подальшій роботі.

Завдання 4. Порівняльний аналіз інтерпретацій

Прослухайте два виконання одного твору та:

- а. визначте основні відмінності у трактуванні;
- б. поясніть, яке виконання точніше розкриває задум композитора.

Завдання 5. Виконавсько-технічний аналіз

Виберіть складний фрагмент (пасаж, поліфонічний епізод, ритмічно ускладнений мотив) і поясніть:

- а. які труднощі виникають;
- б. які технічні засоби допоможуть їх подолати.

Додаток Б

Анкета та завдання для виявлення рівня сформованості оцінно-рефлексивного критерію**Анкетні запитання (1 – «зовсім не згоден», 5 – «повністю згоден»):**

1. Я завжди емоційно реагую на музику, яку слухаю чи виконую. (1–5)
2. Я можу пояснити, чому мені подобається або не подобається певне виконання. (1–5)
3. Я вмію обґрунтовувати власні оцінки музичних творів. (1–5)
4. Я здатний зіставляти власну оцінку з думкою викладача чи експерта. (1–5)
5. Я усвідомлюю свої сильні та слабкі сторони у музичній діяльності. (1–5)
6. Я можу зробити висновки про свій прогрес у навчанні. (1–5)

Практичні завдання**Завдання 1. Емоційний відгук**

Прослухайте музичний твір і письмово дайте відповідь:

- а. які емоції він у вас викликав;
- б. що найбільше вплинуло на ваші враження (мелодія, ритм, тембр, динаміка).

Завдання 2. Оцінка виконання

Прослухайте виступ однокурсника або запис і складіть короткий відгук:

- а. що вдалося найбільше;
- б. що потребує вдосконалення;
- с. чи вдалося виконавцю розкрити художній образ.

Завдання 3. Самооцінка після виконання

Виконайте твір і письмово дайте відповіді:

- а. що вдалося найкраще у вашому виконанні;
- б. які труднощі виникли;
- с. що ви плануєте вдосконалити на наступному етапі.

Завдання 4. Порівняння оцінок

Поставте власну оцінку вашому виконанню (за шкалою від 1 до 5), а потім порівняйте її з оцінкою викладача.

- а. наскільки вони співпадають;
- б. у чому причини відмінностей;
- с. що свідчить це порівняння про вашу здатність до самооцінки.

Завдання 5. Узагальнення досвіду

Напишіть коротке есе (5–7 речень) на тему:

«Як впливає музика на особистісний рівень мого розвитку?»

Додаток В

Анкета та завдання для виявлення рівня сформованості когнітивно-операційного критерію

Анкетні запитання (1 – «зовсім не згоден», 5 – «повністю згоден»):

1. Я добре орієнтуюся у музичній теорії (гармонія, ритм, форма). (1–5)
2. Я можу пояснити, як побудований музичний твір (структура, жанр, стиль). (1–5)
3. Я застосовую теоретичні знання під час підготовки до виконання. (1–5)
4. Я здатний визначати й пояснювати особливості музичної мови твору. (1–5)
5. Я вмію логічно й послідовно викладати результати музичного аналізу. (1–5)

Практичні завдання

Завдання 1. Теоретичний аналіз

Отримайте уривок нотного тексту та визначте:

- а. тональність і гармонічні особливості;
- б. метроритмічний малюнок;
- с. форму уривку (період, двочастинна, тричастинна структура).

Завдання 2. Визначення засобів виразності

Прослухайте фрагмент твору і поясніть:

- а. які засоби музичної виразності (мелодія, гармонія, фактура, тембр) створюють художній образ;
- б. чому саме ці засоби є провідними у творі.

Завдання 3. Застосування знань у практиці

Під час підготовки до виконання поясніть:

- а. які теоретичні знання ви використали;
- б. як вони вплинули на ваше трактування твору.

Завдання 4. Побудова логічного викладу

Напишіть коротку анотацію до твору, у якій:

- а. зазначте стиль і жанр;
- б. визначте ключові образні характеристики;
- с. поясніть, які виразові засоби композитор використав.

Завдання 5. Робота з інформацією

Опрацюйте статтю або методичний матеріал і складіть конспект, у якому:

- а. виділіть головні ідеї;
- б. поясніть, як ці знання можуть бути використані у виконавській діяльності.

Додаток Г

Анкета та завдання для виявлення рівня сформованості творчо-діяльнісного критерію**Анкетні запитання (1 – «зовсім не згоден», 5 – «повністю згоден»):**

1. Я прагну створювати власні інтерпретації музичних творів. (1–5)
2. Я здатний імпровізувати чи змінювати трактування відомих творів. (1–5)
3. Я проявляю ініціативу у виборі творів або пошуку нових засобів виразності. (1–5)
4. Я умію поєднувати музику з іншими видами мистецтва (літературою, живописом, театром, танцем). (1–5)
5. Я можу самостійно організувати власну творчу роботу від задуму до її реалізації. (1–5)

Практичні завдання**Завдання 1. Імпровізація**

Виконайте коротку імпровізацію на задану тему і поясніть:

- а. які художні образи ви намагалися створити;
- б. які засоби виразності обрали для цього.

Завдання 2. Створення варіанта інтерпретації

Обраний музичний твір виконайте у двох варіантах:

- а. у традиційному трактуванні;
- б. у власному інтерпретаційному рішенні.

Завдання 3. Інтеграція мистецтв

Створіть творче завдання, у якому музика поєднується з іншим видом мистецтва:

- а. доберіть літературний або живописний образ до музичного твору;
- б. поясніть, чому саме цей образ є близьким за змістом.

Завдання 4. Творчий проєкт

Розробіть невеликий музичний проєкт (ансамблевий номер, шкільний захід, творче завдання), де:

- а. визначте мету та задум;
- б. опишіть етапи реалізації;
- с. поясніть, які навички та знання він розвиває.

Завдання 5. Самостійна робота

Оберіть твір для виконання й опишіть процес роботи:

- а. як ви планували підготовку;
- б. які труднощі виникли;
- с. які результати досягнуті.

Додаток Д

Завдання з міжпредметних інтеграцій**1. Музика і література**

Прослухайте музичний твір та доберіть до нього поетичний текст іншого автора.

- а. Поясніть, які образи поєднують музику і літературу.
- б. Як поетичний рядок підсилює музичний образ?

2. Музика і образотворче мистецтво

Прослухайте фрагмент симфонічного твору та доберіть до нього картину.

- а. Які спільні риси ви знаходите у музиці та зображенні (колір, динаміка, настрій)?
- б. Який художній образ є домінуючим у такому поєднанні?

3. Музика і театр

Оберіть невеликий музичний твір та створіть до нього міні-сценку або пластичну композицію.

- а. Які емоції чи сюжет ви прагнули передати через рухи?
- б. Як це вплинуло на розуміння змісту музики?

4. Музика і танець

Підготуйте танцювальний етюд під інструментальну п'єсу.

- а. Які ритмічні особливості твору ви використали у рухах?
- б. Як танець допоміг краще відчувати характер музики?

5. Музика і історія культури

Прослухайте твір певної епохи (наприклад, бароковий концерт або українську духовну пісню) та знайдіть історичні події чи культурні явища, що відображаються у ньому.

- а. Які риси епохи можна «прочитати» у музиці?
- б. Як ці знання впливають на ваше виконавське трактування твору?

Додаток Е

**Інтегроване проєктне завдання «Художній образ у
поліінтегративному мистецькому просторі»**

Мета: розвивати здатність студентів інтегрувати знання та вміння з різних галузей мистецтва, формувати цілісне уявлення про художній образ, розширювати асоціативно-образне мислення й уміння працювати з міжпредметними зв'язками.

Завдання проєкту:

1. Обрати один художній образ (кохання, самотність, пора року, боротьба, гармонія природи тощо).

2. Підібрати до нього твори з різних видів мистецтва:
- а. музичний твір (інструментальний, вокальний або оркестровий);
 - б. літературний уривок (поезія, проза, драматичний монолог);
 - с. твір образотворчого мистецтва (картина, гравюра, скульптура).

3. Створити міні-презентацію або інший творчий продукт (відеоряд, плакат, інтегрований виступ), у якому буде показано, як різні види мистецтва відображають обраний образ.

4. Підготувати пояснювальну частину, де необхідно:
- а. описати, чому саме ці твори були обрані;
 - б. визначити спільні художні риси та емоційно-ціннісні акценти;
 - с. показати, як поєднання творів різних мистецтв поглиблює розуміння образу.

Очікуваний результат:

- студент демонструє вміння працювати з музичним матеріалом у поєднанні з літературою й образотворчим мистецтвом;
- у процесі створення проєкту виявляється креативність, здатність бачити міжпредметні паралелі та застосовувати їх у мистецькій діяльності;
- результатом стає цілісна презентація художнього образу, який отримує багатовимірне трактування завдяки інтеграції мистецтв.