

УДК 37.091.3:78

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/96-3-25>**Ігор ЩЕРБАК,***orcid.org/0000-0002-4649-6510*

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри музичного мистецтва

Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова,

(Миколаїв, Україна) *ihor.scherbak@nuos.edu.ua***Юлія ГРИЦУН,***orcid.org/0000-0003-4829-6608,*

кандидат мистецтвознавства,

доцент кафедри мистецьких дисциплін

Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

(Чернігів, Україна) *yuliagritsun72@gmail.com***Аліна ЧЕХУНІНА,***orcid.org/0000-0002-2492-0448,*

кандидат мистецтвознавства,

доцент кафедри культури і мистецтв

Херсонського державного університету

(Херсон, Україна) *alinachekhunina@gmail.com*

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ТЕОРЕТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ

Статтю присвячено теоретичному обґрунтуванню й систематизації методологічних засад вивчення теоретичних дисциплін у професійній музичній освіті через опис системи освітніх завдань і оцінювання. Методологічну основу становлять компетентнісний, діяльнісний, системний підходи та студентоцентроване навчання. Використано методи теоретичного аналізу й синтезу наукових і нормативних джерел, термінологічного та поняттєво-структурного аналізу, узагальнення й систематизації підходів до проєктування завдань і оцінювання, порівняльно-логічного аналізу типів завдань і моделей оцінювання за єдиними параметрами, а також типологізації та класифікації освітніх завдань у межах визначених кластерів. У результаті дослідження уточнено понятійно-категоріальний підхід, у межах якого теоретичні дисципліни в професійній музичній освіті розглянуто як інструментарій професійного мислення для аналізу музичного тексту, обґрунтування інтерпретаційних рішень і педагогічного пояснення. Обґрунтовано функціональну кластеризацію теоретичних дисциплін за професійно значущими результатами, що формуються через типові завдання та перевіряються узгодженими критеріями, із урахуванням міждисциплінарних зв'язків. Розроблено типологію освітніх завдань за дидактичним призначенням і професійною спрямованістю та описано систему оцінювання на основі критеріально-показникової моделі й трирівневої шкали із поєднанням академічних процедур контролю та цифрових засобів зворотного зв'язку і фіксації навчальної динаміки. Показано роль рубрик як інструменту операціоналізації рівнів, що забезпечує однозначність вимог, відтворюваність оцінювання, формувальний зворотний зв'язок, самооцінювання та освітню автономію. Наукова новизна полягає в обґрунтуванні функціональної кластеризації теоретичних дисциплін за професійно значущими результатами, пов'язаними з типовими завданнями та узгодженими критеріями оцінювання, із виокремленням ролі міждисциплінарних зв'язків. Зокрема, розроблено типологію освітніх завдань за дидактичним призначенням і професійною спрямованістю (із включенням завдань із цифровою фіксацією). Перспективним напрямом є розроблення повного банку завдань і рубрик для кожного кластера теоретичних дисциплін, а також їх емпірична перевірка в умовах змішаного навчання.

Ключові слова: професійна підготовка, професійна музична освіта, теоретичні дисципліни, освітні компоненти, освітні завдання, типологія завдань, функціональна кластеризація, оцінювання навчальних досягнень.

Ihor SHCHERBAK,
orcid.org/0000-0002-4649-6510,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Musical Art
Admiral Makarov National University of Shipbuilding,
(Mykolaiv, Ukraine), ihor.scherbak@nuos.edu.ua

Yuliia HRYTSUN,
orcid.org/0000-0003-4829-6608
PhD in Arts,
Associate Professor at the Department of the Art Disciplines
National University "Chernihiv Collegium" named after T.G. Shevchenko
(Chernihiv, Ukraine), yuliagritsun72@gmail.com

Alina CHEKHUNINA,
orcid.org/0000-0002-2492-0448,
PhD in Arts,
Associate Professor at the Department of Culture and Arts
Kherson State University
(Kherson, Ukraine), alinachekhunina@gmail.com

METHODOLOGICAL FOUNDATIONS FOR STUDYING THEORETICAL DISCIPLINES IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL MUSIC EDUCATION

The article provides a theoretical substantiation and systematization of the methodological foundations for studying theoretical disciplines in professional music education through the description of a system of learning tasks and assessment. The methodological framework is grounded in the competence-based, activity-based, and systems approaches, as well as student-centered learning. The study employs methods of theoretical analysis and synthesis of scholarly and regulatory sources; terminological and conceptual-structural analysis; generalization and systematization of approaches to task and assessment design; comparative and logical analysis of task types and assessment models based on common parameters; and the development of a typology and the classification of educational tasks within the identified clusters. As a result, a conceptual and categorical framework has been clarified, within which theoretical disciplines in professional music education are interpreted as instruments for professional thinking for analyzing musical texts, justifying interpretive decisions, and providing pedagogical explanation. A functional clustering of theoretical disciplines is substantiated according to professionally significant learning outcomes formed through typical tasks and verified by aligned criteria, with due regard to interdisciplinary links. A typology of educational tasks is developed based on didactic purpose and professional orientation, and an assessment system is described on the basis of a criteria-and-indicators model and a three-level scale, combining academic assessment procedures with digital tools for feedback and documenting learning dynamics. The role of rubrics is demonstrated as a means of operationalizing performance levels, ensuring unambiguous requirements, reproducible assessment, formative feedback, self-assessment, and learner autonomy. The scientific novelty lies in substantiating a functional clustering of theoretical disciplines by professionally significant outcomes linked to typical tasks and aligned assessment criteria, with the role of interdisciplinary connections explicitly delineated. In particular, a typology of educational tasks by didactic purpose and professional orientation (including tasks with digital documentation) is proposed. A promising direction for further research is the development of a comprehensive bank of tasks and rubrics for each cluster of theoretical disciplines, as well as their empirical validation in blended learning settings.

Key words: professional training, professional music education, theoretical disciplines, educational components, learning tasks, task typology, functional clustering, assessment of learning achievements.

Постановка проблеми. Професійна музична освіта нині потребує такого вивчення теоретичних дисциплін, яке забезпечує вимірюване формування професійно значущих компетентностей, а не тільки відтворення понять і правил. Водночас у практиці професійної підготовки зберігається розрив між теоретичним знанням і його застосуванням у діяльності музиканта. Завдання часто подаються фрагментарно, без виразної професійної спрямованості, а оцінювання зводиться

переважно до фіксації помилок, не маючи прозорих критеріїв, показників і рівнів сформованості навчальних досягнень. Це ускладнює узгодження змісту різних теоретичних дисциплін між собою, робить результати навчання менш співвіднесеними з реальними професійними діями та продуктами діяльності, а також обмежує можливості студентоцентрованої варіативності завдань.

Аналіз досліджень. Останні публікації з мистецької педагогіки зосереджені на оновленні про-

фесійної підготовки в умовах цифровізації та змішаного навчання, посиленні персоналізації й рефлексії, а також на пошуку методологічних орієнтирів, що забезпечують керований прогрес здобувачів (Глазунова, 2025; Ярошенко, 2025). У працях, присвячених підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва, увагу спрямовано на діяльну організацію навчання, самостійну роботу та комунікативну складову професійної взаємодії, зокрема в хоровій практиці (Ван, 2025; Чжан Венлі, 2025; Ван Їнань, 2025; Мальцева, Данильченко, Діте, 2025).

Вагомим напрямом виступає міждисциплінарність та інтеграція як умова цілісності підготовки: підкреслено значення колективної діяльності, міжкурсних зв'язків і діагностики результатів навчання в інтегративному форматі (Замлинний, Козачук, Кутузов, 2025; Шиманський, Коцюрба, Коцюрба, 2025; Лю Хунюй, 2025). Модернізація теоретичних дисциплін найвиразніше простежується в оновленні системи завдань і контролю. Описано цифрово підтримане сольфеджіо та технології формувального оцінювання, окреслено проблеми перенесення знань у практичні дії в гармонії, конкретизовано критерійно значущі вимоги у поліфонічних і трансформаційних завданнях, а також подано інструменти фіксації прогресу у змішаному навчанні (Русяєва, 2025; Теряєва, 2025; Гайденко, 2025; Желізко, 2025; Чурикова-Кушнір, Софроній, 2025).

Водночас наявні напрацювання здебільшого мають дисциплінарно-локальний характер. Вони описують окремі курси або види діяльності, але рідко пропонують цілісну модель узгодження теоретичних дисциплін як функціональних кластерів із типологією завдань і єдиною логікою оцінювання. У педагогічній освіті описано підходи до проектування хмарно орієнтованого університетського середовища як інфраструктури цифрової підтримки підготовки майбутніх учителів, що є релевантним для організації змішаного навчання й у мистецьких спеціальностях (Максимчук та ін., 2019).

Мета статті – теоретично обґрунтувати й систематизувати методологічні засади вивчення теоретичних дисциплін у професійній музичній освіті через опис системи освітніх завдань і оцінювання та показати, яким чином ці завдання забезпечують формування ключових професійно релевантних компетентностей здобувачів. **Цілями статті** визначено: 1) уточнити понятійно-категоріальну рамку дослідження, визначивши роль теоретичних дисциплін у професійній музичній освіті та підстави їх кластеризації як функцій підготовки; 2) розробити типологію освітніх завдань для

вивчення теоретичних дисциплін, окресливши їх професійну спрямованість і дидактичне призначення; 3) описати систему оцінювання виконання освітніх завдань через критерії, показники та рівні сформованості, запропонувавши приклади рубрик як інструменту перевірки навчальних досягнень. Застосовано такі **методи дослідження**: *теоретичний аналіз і синтез* наукових, нормативних джерел з проблеми вивчення теоретичних дисциплін у професійній музичній освіті; *термінологічний і поняттєво-структурний аналіз* ключових понять; *узагальнення та систематизація* підходів до проектування освітніх завдань і оцінювання; *порівняльно-логічний аналіз* типів завдань і моделей оцінювання за єдиними параметрами; *типологізація та класифікація* освітніх завдань у межах визначених кластерів.

Виклад основного матеріалу. У контексті змішаного навчання та складної соціально-психологічної ситуації зростає потреба оновлення підходів до підготовки фахівців музично-педагогічного профілю (Глазунова, 2025: 61-62). Методологічними орієнтирами організації освітнього процесу й оцінювання його якості виступають особистісно-персоналізований, аксіологічно-рефлексивний, акмеологічно-компетентнісний та інформаційно-технологічний підходи (Глазунова, 2025: 61-62). Для аналізу методологічних засад вивчення теоретичних дисциплін це визначально, адже окреслені підходи задають вимоги до системи освітніх завдань і процедур оцінювання: персоналізацію освітньої траєкторії, рефлексивне опрацювання змісту, спрямованість на компетентнісні результати у діях і продуктах діяльності, а також доцільну інтеграцію цифрових засобів без втрати академічної фундаментальності. Так, у праці знаходимо відображення експериментально обґрунтованої можливості індивідуалізації самостійної роботи у професійній підготовці майбутніх учителів, що підсилює аргументацію на користь індивідуальних маршрутів опанування теоретичних дисциплін (Силенко, 2024: 68-76).

Переосмислення ролі теоретичних дисциплін пов'язане зі зміною уявлень про результат професійної підготовки в сучасній мистецькій вищій освіті. Сформований фахівець дедалі частіше визначається не тільки виконавською майстерністю, але й здатністю організувати мистецькі процеси, лідерством, командною творчістю, міждисциплінарною взаємодією та відкритістю до інновацій (Шиманський, Коцюрба, Коцюрба, 2025: 142-145). Відтак теоретичні дисципліни в професійній музичній освіті доцільно трактувати як інструментарій професійного мислення, що

забезпечує аналіз музичного тексту, обґрунтування інтерпретаційних рішень і комунікацію та педагогічне пояснення в навчанні.

Важливим підґрунтям цього підходу є міждисциплінарність як чинник удосконалення професійної підготовки, адже вона передбачає вихід за межі вузькодисциплінарного навчання та поєднання компонентів фахового становлення. На прикладі хореографічної освіти обґрунтовано інтегративний підхід, що поєднує технічну підготовку з історико-культурним контекстом і гуманітарним складником, поглиблюючи розуміння культурних смислів і розширюючи можливості творчого розвитку здобувачів (Замлинний, Козачук, Кутузов, 2025: 170-171). Результатом визначено формування фахівця, здатного діяти в різних стилістичних і виконавських умовах, що релевантно й для професійної музичної освіти. Так, теоретичні дисципліни мають функціонувати як узгоджена система, співвіднесена з інтерпретаційними та виконавськими завданнями (Замлинний, Козачук, Кутузов, 2025: 170, 173). Це дає підстави перейти від загального принципу міждисциплінарності до уточнення функцій теоретичних дисциплін і їх групування у кластери.

Логіка інтеграції посилюється тим, що в інтегративному навчанні педагогічна діагностика сформованості музичного слуху спирається на максимально міждисциплінарне поєднання курсів, охоплюючи не лише музично-теоретичні, а й диригентсько-хорові, вокальні та інструментальні дисципліни (Лю Хунюй, 2025). Для нашого дослідження це аргумент на користь функціональної кластеризації. Адже, теоретичні дисципліни доцільно розглядати як кластери зі спільними типами освітніх завдань і узгодженими критеріями оцінювання, коли той самий слуховий або аналітичний результат підтримується в різних курсах.

Показовим прикладом є сольфеджіо як базова музично-теоретична дисципліна, що формує музичну грамотність і забезпечує розуміння музичного тексту, його структури та смислових акцентів. Водночас цифровізація потребує перегляду традиційних методик, адже академічна модель викладання часто недостатньо адаптована до умов системної взаємодії здобувачів із платформами, мультимедійними ресурсами та онлайн-середовищем (Русяєва, 2025: 101-102). Тому сольфеджіо доцільно розглядати як складник кластера теоретичних дисциплін, що забезпечує слухово-аналітичну, ритмічну та гармонічну підготовку і потребує методично виваженої інтеграції цифрових інструментів із класичними педагогічними принципами (Русяєва, 2025: 101-102). Це підво-

дить до функціонального розуміння кластерів, де їх визначають не переліком дисциплін, а професійно значущими результатами, які формуються типовими завданнями та перевіряються узгодженими критеріями.

У сучасній мистецькій педагогіці «підхід» тлумачать як методологічний орієнтир організації підготовки та очікуваних результатів. Акцентується поєднання підходів, що забезпечують індивідуалізацію траєкторії здобувача, ціннісну наснаженість змісту, інтеграцію знань на межі дисциплін і практичну спрямованість навчання (Ван, 2025), а також підтримку автономії, орієнтацію на результативну діяльність і інтерпретацію музично-поетичного тексту як умову професійної готовності (Чжан Венлі, 2025: 48-54). У межах нашої теми це задає вимогу до теоретичних дисциплін – забезпечувати перехід знань у професійні дії, інтерпретаційні рішення та рефлексивно обґрунтовані пояснення.

Окреслені підходи допомагають конкретизувати проблемні аспекти кластеризації теоретичних дисциплін. У гармонічному кластері ключовим методичним викликом є розрив між формальним засвоєнням матеріалу та його практичним застосуванням. Після контролю частина студентів не здатна використати знання з гармонії у творчих завданнях, зокрема створити нестандартну гармонічну послідовність і мелодизувати її (Гайденко, 2025: 107-110). Причиною визначено домінування репродуктивного навчання через гармонізацію за правилами, що не забезпечує перенесення вмінь у творчу діяльність (Гайденко, 2025: 107-111). Відповідно, функція кластера має виходити за межі знань і забезпечувати застосування гармонічних закономірностей у конструюванні, інтерпретації та творчих пробах, тобто в професійно релевантних діях.

Цифровізація, гібридні моделі навчання та реалії воєнного часу зумовлюють потребу системного переосмислення методологічних засад підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, що виразно простежується у диригентсько-хоровій підготовці (Мальцева, Данильченко, Діте, 2025: 358-360). Це релевантно й для теоретичних дисциплін, адже вони формують інструменти аналізу, інтерпретації та професійного мислення, які мають перевірятися системою завдань і оцінювання. Важливим є також методологічно обґрунтоване формування стилю педагогічного спілкування як складника професійної компетентності для продуктивної творчої взаємодії (Ван Їнань, 2025). Відтак комунікативна культура має бути інтегрована у функції кластерів і критерії оціню-

вання, оскільки саме через педагогічне спілкування забезпечуються пояснення, спільний аналіз, рефлексія та коректний зворотний зв'язок.

Узагальнюючи подані положення, понятійно-категоріальна рамка дослідження ґрунтується на трактуванні теоретичних дисциплін як системи, що забезпечує професійно значущі дії та результати: слухово-аналітичну й нотну грамотність, аналітико-інтерпретаційне мислення, застосування гармонічних закономірностей у творчих завданнях, ціннісно-рефлексивне осмислення змісту, а також комунікативне й організаційне забезпечення навчальної взаємодії. Підстави їх кластеризації доцільно визначати через функції підготовки, узгоджені типами завдань і критеріями оцінювання, а також через міждисциплінарні зв'язки, які підтримують однакові слухові й аналітичні результати в різних курсах.

Розглянемо типологію освітніх завдань у теоретичних дисциплінах з позицій професійної спрямованості та дидактичного призначення. Операціоналізація міждисциплінарності доцільна через завдання, де технічна точність поєднується з осмисленням культурного контексту та переходом до інтерпретаційного висновку (Замлинний, Козачук, Кутузов, 2025: 173). Для теоретичних музичних дисциплін це означає побудову завдань так, щоб ритмічний, ладо-гармонічний, формотворчий та інтонаційний аналізи логічно вели до культурно-історичного пояснення й аргументованого інтерпретаційного рішення, перевірюваного у виконавській практиці (Замлинний, Козачук, Кутузов, 2025: 179). За такої логіки ключовим є не перелік тем, а умови навчання, що забезпечують сталі міждисциплінарні зв'язки та узгоджують теорію з професійними діями здобувача.

Персоналізований і аксіологічно-рефлексивний вектори задають додаткові вимоги до змісту завдань. Особистісно-персоналізований підхід орієнтує на опору на індивідуальні ресурси здобувача, діагностику стартового рівня, мотиваційну підтримку та розвиток рефлексії й самоорганізації через індивідуальну програму діяльності (Глазунова, 2025: 63). Аксіологічно-рефлексивний підхід підкреслює роботу з ціннісними орієнтаціями та професійну рефлексію щодо навчальних ситуацій і педагогічних рішень (Глазунова, 2025: 64-65). У теоретичних дисциплінах це реалізується через завдання на самодіагностику, планування індивідуального маршруту, моніторинг прогресу й самооцінювання за показниками, а також через обґрунтування рішень, порівняння інтерпретацій, ситуації вибору та рефлексивний коментар після контролю.

Командно-організаційний вимір професійної підготовки задає специфічний профіль завдань. Так, робота з музичним колективом розглядається як керована групова взаємодія, де результат залежить від мотивації, згуртованості та узгодженості дій, а колектив функціонує як соціальна система з нормами, цінностями й динамікою (Шиманський, Коцюрба, Коцюрба, 2025: 145-146). Це дозволяє будувати завдання за послідовністю – аналіз музичного матеріалу і контексту, організація взаємодії, практичне виконання, рефлексія.

З огляду на ризики фрагментарності знань і ситуативності міжпредметної взаємодії, коли освітній процес надмірно зосереджується на внутрішньодисциплінарних завданнях і послаблюється керований контроль зв'язків із практикою, типологія завдань має бути спрямована на узгоджені результати та їх відображення у компетентностях (Мальцева, Данильченко, Діте, 2025: 362). У цьому контексті цифровізація посилює можливості персоналізації й розширює інструментарій опрацювання музично-теоретичного матеріалу, зокрема через підтримку тренувальних вправ, добір матеріалу за рівнем, оперативний зворотний зв'язок і використання спеціалізованих цифрових ресурсів для теорії музики (Ярошенко, 2025: 386-391).

На підставі узагальнення поданих позицій типологію освітніх завдань для вивчення теоретичних дисциплін доцільно подати за дидактичним призначенням і професійною спрямованістю (табл. 1).

Узагальнюювально, типологія завдань має забезпечувати: персоналізацію й рефлексію освітнього процесу, міждисциплінарну узгодженість результатів, перенесення аналітичного знання в інтерпретацію, виконання та педагогічне пояснення, а також використання цифрових ресурсів як засобу тренування, фіксації і зворотного зв'язку.

Визначені типи освітніх завдань окреслюють, які професійно значущі дії та продукти можуть формуватися в межах теоретичних дисциплін. Наступний крок полягає в описі системи оцінювання виконання цих завдань через критерії, показники та рівні сформованості, а також у поданні прикладів рубрик, які забезпечують прозору перевірку навчальних досягнень і фіксують індивідуальний прогрес здобувача.

Оцінювання в теоретичних дисциплінах доцільно будувати за інтеграційною моделлю, поєднуючи академічні процедури контролю з цифровими засобами зворотного зв'язку та фіксації навчальної динаміки (Теряєва, 2025: 136; Русяєва, 2025: 101-106). Водночас автоматизація потребує критичного й етичного застосування через ризики

Типологія освітніх завдань у теоретичних дисциплінах професійної музичної освіти

Типи завдань	Дидактичні можливості	Очікуваний результат	Дисципліни, де можуть реалізовуватись
Аналітико-структурні	Аналіз елементів і закономірностей музичної мови	Обґрунтування виконавських і педагогічних рішень через аналіз	Теорія музики, Сольфеджіо, Гармонія, Аналіз музичних творів, Поліфонія
Контекстуально-інтерпретаційні	Поєднання технічного аналізу зі стилем і культурним контекстом	Аргументована інтерпретація, художня відповідальність	Історія музики, Аналіз музичних творів, Стилїстика, Поліфонія, Гармонія
Контекстуально-інтерпретаційні	Поєднання технічного аналізу зі стилем і культурним контекстом	Аргументована інтерпретація, художня відповідальність	Історія музики, Аналіз музичних творів, Стилїстика, Поліфонія, Гармонія
Слухово-тренувальні та контрольні	Розвиток слуху, пам'яті, точності; формувальний контроль	Оперативне розпізнавання та відтворення елементів музичної мови	Сольфеджіо, Гармонія (слуховий компонент), Теорія музики, Ритміка
Ритміко-координаційні	Стабілізація пульсації, метру, координації	Ритмічна точність, ансамблева узгодженість	Ритміка, Сольфеджіо (ритм), Хоровий клас, Диригування
Рефлексивно-аналітичні з цифровою фіксацією	Самоконтроль, корекція, фіксація прогресу (портфоліо)	Автономність, рефлексивність, якість техніки й результату	Диригування, Хоровий клас, Камерний ансамбль
Комплексні практико-орієнтовані	Інтеграція слухових, інтонаційних, читання з аркуша, творчих дій	Робота з музичною мовою як цілісністю	Сольфеджіо, Практикум з читання з аркуша, Основи імпровізації (за наявності)
Аналітико-трансформаційні	Перенесення аналізу в практичну трансформацію тексту	Поліфонічний слух, стильова й структурна коректність	Поліфонія, Аналіз музичних творів, Інструментознавство та аранжування (за наявності)
Творчо-конструктивні	Поєднання нормативного й творчого застосування	Конструювання гармонічних рішень, імпровізаційна гнучкість	Гармонія, Практикум з гармонізації, Основи композиції або імпровізації

[авторська розробка]

Слухово-виконавська точність

- Показники: розпізнавання інтервалів, акордів, кадансів; точність інтонування; якість диктантів; стабільність читання з аркуша

Ритмічно-координаційна стійкість

- Показники: пульсація і метрика; стабільність темпу; відтворення складних ритмів; ансамблева синхронізація; оперативна зміна темпу і динаміки за сигналом

Аналітико-інтерпретаційна обґрунтованість

- Показники: логічність аналізу; коректність понятійного апарату; аргументованість висновків; перенесення аналізу в інтерпретаційне або педагогічне рішення; стильово-структурна коректність у трансформаційних завданнях

Навчальна автономія та рефлексія

- Показники: планування самостійної роботи; відстеження прогресу; якість самоаналізу і самооцінювання; використання зворотного зв'язку для корекції; портфоліо як доказ динаміки. Як орієнтири результативності самостійної роботи можуть застосовуватися критерії практичної цінності: правильність, точність, інноваційність, оригінальність, корисність, актуальність

Рис. 1. Критеріально-показникова модель оцінювання виконання освітніх завдань у теоретичних дисциплінах

[авторська розробка]

непрозорих критеріїв, перекосів оцінювання та порушень доброчесності, тому критеріальна модель має бути зрозумілою й спиратися на поєднання різних доказів (Ярошенко, 2025: 389-392).

Критеріальна модель оцінювання виконання освітніх завдань у теоретичних дисциплінах охо-

плює чотири взаємопов'язані критерії, кожен із яких конкретизується набором показників (рис. 1).

За цією моделлю доцільно застосовувати трирівневу шкалу. *Базовий рівень* характеризується нестійким виконанням або переважною правильною лише в типових умовах: здобувач потребує

підказок, аргументація має фрагментарний характер, а самоконтроль проявляється ситуативно. *Достатній рівень* означає стабільне виконання, коли помилки здебільшого виправляються самостійно; аналіз і пояснення є послідовними, здобувач використовує зворотний зв'язок і системно фіксує прогрес. *Високий рівень* передбачає точне й усвідомлене виконання в ускладнених умовах; аналіз є розгорнутим і безпосередньо пов'язаним з інтерпретаційним або педагогічним рішенням, рефлексія (глибокою, автономія) високою, а прогрес підтверджується портфоліо та системною самооцінкою.

Щоб трирівнева шкала не залишалася декларативною, доцільно операціоналізувати її через рубрики, які поєднують визначені критерії та показники з описом очікуваної якості виконання завдань на кожному рівні. Наведені приклади рубрик демонструють, як модель працює для різних типів завдань у теоретичних дисциплінах і споріднених кластерах, забезпечуючи прозорий контроль, формувальний зворотний зв'язок і можливість самооцінювання.

Рубрика – слуховий аналіз і диктант (інтеграція «Сольфеджіо» і «Гармонія»). Критерії з моделі: слухово-виконавська точність; аналітико-інтерпретаційна обґрунтованість; навчальна автономія та рефлексія. На базовому рівні спостерігаються часті помилки у розпізнаванні функцій, неповний диктант, непослідовне пояснення й формальна самооцінка. На достатньому рівні функції здебільшого визначено коректно, є поодинокі помилки в диктанті, пояснення логічне, самооцінка фіксує ключові труднощі. На високому рівні забезпечено точне розпізнавання в ускладненому матеріалі, функції обґрунтовано, диктант точний, пояснення пов'язує аналіз із виконавським висновком, самооцінка містить конкретні стратегії поліпшення.

Рубрика – відеопортфоліо диригентських умінь у змішаному навчанні Критерії з моделі: ритмічно-координаційна стійкість; навчальна автономія та рефлексія. На базовому рівні відео фрагментарні, прогрес не відстежується, самооцінка без критеріїв і потрібна постійна корекція викладача. На достатньому рівні портфоліо повне, динаміка помітна, само- й взаємооцінка здійснюються за критеріями, підсумковий залік відповідає вимогам. На високому рівні портфоліо фіксує сис-

темний прогрес, самооцінка глибока й доказова, зворотний зв'язок використовується для цілеспрямованої корекції, результат підтверджено онлайн-заліком за уніфікованими критеріями.

Рубрика – адаптація барокового твору (стиль і структура). Критерії з моделі: аналітико-інтерпретаційна обґрунтованість; навчальна автономія та рефлексія. На базовому рівні фіксуються стильові втрати, порушення голосоведення чи структурної ясності та непереконливе пояснення рішень. На достатньому рівні стиль і структура загалом збережені, спірні рішення обґрунтовані, рефлексія визначає ризики й способи їх уникнення. На високому рівні збережено стильову автентичність, поліфонічну прозорість і структурну логіку, рішення аргументовані, рефлексія показує усвідомлені межі змін і відповідальність за них.

Поданий фрагмент є системою прикладів рубрик як інструменту критеріального оцінювання, що операціоналізує трирівневу шкалу сформованості навчальних досягнень у теоретичних дисциплінах. Рубрики пов'язують визначені критерії та показники з описом очікуваної якості виконання завдань на кожному рівні, забезпечуючи однозначність вимог і відтворюваність оцінювання. Їх упровадження спрямоване на підвищення прозорості підсумкового контролю, ефективність формувального зворотного зв'язку, розвиток самооцінювання й освітньої автономії здобувачів, а також на узгодження оцінювання з різними типами завдань у споріднених кластерах підготовки.

Висновки. У статті узагальнено методологічні засади вивчення теоретичних дисциплін у професійній музичній освіті через обумовлення трьох компонентів: функціональної кластеризації дисциплін, типології освітніх завдань і критеріально організованого оцінювання. Запропонована логіка забезпечує перенесення теоретичного знання у професійні дії та продукти, а також уможливило прозору перевірку освітніх досягнень і підтримку самооцінювання та навчальної автономії. **Перспективним напрямом** є розроблення повного банку завдань і рубрик для кожного кластера теоретичних дисциплін, а також їх емпірична перевірка (узгодженість оцінювання, надійність і чутливість критеріїв, ефективність цифрової фіксації прогресу) в умовах змішаного навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ван Їнань Наукові підходи до формування стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором. *Академічні візії*. 2025. Вип. 41. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15802490>
2. Ван Я. Наукові підходи до вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва: інноваційний вимір. *Академічні візії*. 2025. Вип. 44. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18380061>

3. Гайдено І.А. У пошуку оптимальних підходів до вивчення гармонії. *Культура України*. 2025. Вип. 90. С. 107–114. DOI: <https://doi.org/10.31516/2410-5325.090.11>
4. Глазунова І. К. Основні підходи до процесу підготовки магістрантів музичного мистецтва в сучасних умовах. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2025. Вип. 2. С. 61-69. DOI: <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2025-PP-2-61-69>
5. Желіско А. Методологічні підходи до перекладення клавірної та органної поліфонії для баяна. *Українська культура: минуле, сучасне, шляхи розвитку*. 2025. Вип. 51. С. 204–210. DOI: <https://doi.org/10.35619/ucp.mk.51.1046>
6. Замлинний В., Козачук О., Кутузов М. Міждисциплінарний підхід до викладання фахових хореографічних дисциплін: синергетика народного, класичного та бального танцю. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2025. Вип. 5 (145). С.170-182. DOI: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2025.05/170-182>
7. Лю Хунюй Діагностичний етап комплексного формування музичного слуху студентів факультетів мистецтв в умовах інтегративного навчання. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. Вип. 17. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.16419047>
8. Ляшенко О.Д., Гаркуша Л.І. Імплементация методів фортепіанного навчання у фахову підготовку студентів-вокалістів. *Освітологічний дискурс*. 2025. Том 48. С. 88-96. DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829/2025.1.9>
9. Мальцева О.Г., Данильченко Л.Т., Діте Л.А. Сучасні аспекти диригентської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Музикознавча думка Дніпропетровщини*. 2025. Вип. 28(1). С. 357-367. DOI: <https://doi.org/10.33287/222498>
10. Нізоміддінова Р. Методика розвитку ритмічного чуття у дітей через вокальну інтерпретацію музичних творів. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. Вип. 24. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17584761>
11. Особливості роботи над поліфонічними творами в процесі інструментальної підготовки: методичні рекомендації з ОК «Інструментальна підготовка» для здобувачів вищої та фахової передвищої освіти за освітньо-професійною програмою «Середня освіта(Музичне мистецтво)», 2-ге видання, зі змінами та доповненнями / упоряд. Кругляченко А.Ю., Гордійчук Л.В., П'явка К.М. Електронне видання. Луцьк: КЗВО «Луцький педагогічний інститут» Волинської обласної ради. 2026. 30 с.
12. Русяєва М.В. Трансформація методики викладання сольфеджіо в умовах цифровізації музичної освіти. *Південноукраїнські мистецькі студії*. 2025. Вип. 4. С. 101-107. DOI: <https://doi.org/10.24195/artstudies.2025-4.15>
13. Теряєва Л.А. Застосування сучасних технологій навчання на практичних заняттях сольфеджіо. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*. 2025. Вип. 33. С. 135-143. DOI: <https://doi.org/10.31392/UDU-nc-series14-2025-33-18>
14. Чжан Венлі Наукові підходи до підготовки здобувачів вищої мистецької освіти до самостійної роботи над камерно-вокальним репертуаром. *Південноукраїнські мистецькі студії*. 2025. Вип. 1. С. 48-55. DOI: <https://doi.org/10.24195/artstudies.2025-1.9>
15. Чурикова-Кушнір О.Д., Софроній З.В. Диригентсько-хорова підготовка здобувачів закладів вищої освіти в умовах цифрової трансформації. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2025. Том 1 № 1 (111). С. 204-212. DOI: <https://doi.org/10.33216/2220-6310/2025-111-1-204-212>
16. Шиманський П., Коцюрба Б., Коцюрба Н. Музичне мистецтво в контексті вищої освіти: теорія, методика та практиcum роботи з колективом. *Fine Art and Culture Studies*. 2025. Вип. 2. С. 142–148, DOI: <https://doi.org/10.32782/facs-2025-2-20>
17. Ярошенко О. Штучний інтелект та цифрові технології в професійній музичній освіті: переваги та обмеження. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2025. Вип. 219. С. 386-392. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-219-386-392>
18. Maksymchuk B., Bakhmat N., Voloshyna O., Kuzmenko V., Matviichuk T., Kovalchuk A., Martynets L., Uchytel I., Solovyov V., Manzhos E., Sheian M., Aliksieiev O., Slyusarenko N., Zhorova I., Maksymchuk I. Designing cloud-oriented university environment in teacher training of future physical education teachers. *Journal of Physical Education and Sport*. 2019. № 19(4). P.p. 1323–1332.
19. Sylenko, Y. Individualization of independent work in the professional training of future teachers: An experimental study. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology"*. 2024. №10(1). P.p. 68-76. DOI: <https://doi.org/10.52534/msu-pp1.2024.68>

REFERENCES

1. Van Yinan (2025) Naukovi pidkhody do formuvannya styliu pedahohichnoho spilkuvannya maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva u protsesi roboty z khorom. [Scientific approaches to forming the style of pedagogical communication of future music art teachers in the process of working with a choir] *Akademichni vizii*, 41. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15802490> [in Ukrainian].
2. Van Ya. (2025) Naukovi pidkhody do vokalnoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva: innovatsiinyi vymir. [Scientific approaches to vocal training of future music art teachers: an innovative dimension] *Akademichni vizii*, 44. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18380061> [in Ukrainian].
3. Haidenko I. A. (2025) U poshuku optymalnykh pidkhodiv do vyvchennia harmonii. [In search of optimal approaches to studying harmony] *Kultura Ukrainy*, 90. 107–114. DOI: <https://doi.org/10.31516/2410-5325.090.11> [in Ukrainian].
4. Hlazunova I. K. (2025) Osnovni pidkhody do protsesu pidhotovky mahistrantiv muzychnoho mystetstva v suchasnykh umovakh. [Key approaches to the process of training master's students of music art under contemporary conditions] *Naukovi zapysky NDU im. M. Hoholia. Psykholoho-pedahohichni nauky*, 2. 61–69. DOI: <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2025-RR-2-61-69> [in Ukrainian].

5. Zhelizko A. (2025) Metodolohichni pidkhody do perekladennia klavirnoi ta orhanoi polifonii dlia baiana. [Methodological approaches to transcribing keyboard and organ polyphony for bayan] *Ukrainska kultura: mynule, suchasne, shliakhy rozvytku*, 51. 204–210. DOI: <https://doi.org/10.35619/ucpmk.51.1046> [in Ukrainian].
6. Zamlynni V., Kozachuk O., Kutuzov M. (2025) Mizhdystyplinaryni pidkhyd do vykladannia fakhovykh khoreorafichnykh dystsyplin: synerhetyka narodnoho, klasychnoho ta balnoho tantsiu. [An interdisciplinary approach to teaching professional choreographic disciplines: the synergy of folk, classical and ballroom dance] *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, 5 (145). 170–182. DOI: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2025.05/170-182> [in Ukrainian].
7. Liu Khuniui (2025) Diahnostychnyi etap kompleksnoho formuvannia muzychnoho slukhu studentiv fakultetiv mystetstv v umovakh intehratyvnoho navchannia. [The diagnostic stage of comprehensive development of musical hearing in students of arts faculties in the context of integrative learning] *Pedahohichna Akademiia: naukovyi zapysky*, 17. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.16419047> [in Ukrainian].
8. Liashenko O. D., Harkusha L. I. (2025) Implementatsiia metodiv fortepiannoho navchannia u fakhovu pidhotovku studentiv-vokalistiv. [Implementation of piano teaching methods in the professional training of vocal students] *Osvitlohichni dyskurs*, 48. 88–96. DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829/2025.1.9> [in Ukrainian].
9. Maltseva O. H., Danylchenko L. T., Dite L. A. (2025) Suchasni aspekty dyryhentskoi pidhotovky maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva. [Contemporary aspects of conducting training of the future music art teacher] *Muzykoznavcha dumka Dnipropetrovshchyny*, 28(1). 357–367. DOI: <https://doi.org/10.33287/222498> [in Ukrainian].
10. Nizomidinova R. (2025) Metodyka rozvytku rytmichnoho chuttia u ditei cherez vokalnu interpretatsiiu muzychnykh tvoriv. [A methodology for developing rhythmic sense in children through vocal interpretation of musical works] *Pedahohichna Akademiia: naukovyi zapysky*, 24. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17584761> [in Ukrainian].
11. Kruhliachenko A. Yu., Hordiichuk L. V., Piavka K. M. (uporiad.) (2026) Osoblyvosti roboty nad polifonichnymy tvoramy v protsesi instrumentalnoi pidhotovky: metodychni rekomendatsii z OK «Instrumentalna pidhotovka» dlia zdobuvachiv vyshchoi ta fakhovoi peredvyshchoi osvity za osvitno-profesiinoiniu prohramoiu «Serednia osvita (Muzychne mystetstvo)», 2-he vydannia, zi zminyamy ta dopovnenniamy. [Features of working on polyphonic works in the process of instrumental training: methodological recommendations for the course “Instrumental Training”... (2nd ed., revised and expanded)] *Elektronne vydannia. Lutsk: KZVO «Lutskiy pedahohichnyi instytut» Volynskoi oblasnoi rady*. 30 s. [in Ukrainian].
12. Rusiaieva M. V. (2025) Transformatsiia metodyky vykladannia solfedzhio v umovakh tsyfrovizatsii muzychnoi osvity. [Transformation of solfeggio teaching methodology in the context of digitalization of music education] *Pivdenoukrainski mystetski studii*, 4. 101–107. DOI: <https://doi.org/10.24195/artstudies.2025-4.15> [in Ukrainian].
13. Teriaieva L. A. (2025) Zastosuvannia suchasnykh tekhnolohii navchannia na praktychnykh zaniattiakh solfedzhio. [The use of modern teaching technologies in practical solfeggio classes] *Naukovyi chasopys Ukrainskoho derzhavnoho universytetu imeni Mykhaila Drahomanova. Seriiia 14. Teoriia i metodyka mystetskoi osvity*, 33. 135–143. DOI: <https://doi.org/10.31392/UDU-nc-series14-2025-33-18> [in Ukrainian].
14. Chzhan Venli (2025) Naukovi pidkhody do pidhotovky zdobuvachiv vyshchoi mystetskoi osvity do samostiinoini roboty nad kamerno-vokalnym repertuarem. [Scientific approaches to preparing higher art education students for independent work on chamber-vocal repertoire] *Pivdenoukrainski mystetski studii*, 1. 48–55. DOI: <https://doi.org/10.24195/artstudies.2025-1.9> [in Ukrainian].
15. Churikova-Kushnir O. D., Sofronii Z. V. (2025) Dyryhentsko-khorova pidhotovka zdobuvachiv zakladiv vyshchoi osvity v umovakh tsyfrovoy transformatsii. [Conducting and choral training of higher education students in the context of digital transformation] *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka*, 1(111). 204–212. DOI: <https://doi.org/10.33216/2220-6310/2025-111-1-204-212> [in Ukrainian].
16. Shymanskyi P., Kotsiurba B., Kotsiurba N. (2025) Muzychne mystetstvo v konteksti vyshchoi osvity: teoriia, metodyka ta praktykum roboty z kolektyvom. [Music art in the context of higher education: theory, methodology and practicum of working with a group] *Fine Art and Culture Studies*, 2. 142–148. DOI: <https://doi.org/10.32782/facs-2025-2-20> [in Ukrainian].
17. Yaroshchenko O. (2025) Shtuchnyi intelekt ta tsyfrovi tekhnolohii v profesiinii muzychnii osviti: perevahy ta obmezhennia. [Artificial intelligence and digital technologies in professional music education: advantages and limitations] *Naukovyi zapysky. Seriiia: Pedahohichni nauky*, 219. 386–392. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-219-386-392> [in Ukrainian].
18. Maksymchuk B., Bakhmat N., Voloshyna O., Kuzmenko V., Matviichuk T., Kovalchuk A., Martynets L., Uchytel I., Solovyov V., Manzhos E., Sheian M., Aliksieiev O., Slyusarenko N., Zhorova I., Maksymchuk I. (2019) Designing cloud-oriented university environment in teacher training of future physical education teachers. *Journal of Physical Education and Sport*, 19(4). 1323–1332.
19. Sylenko Y. (2024) Individualization of independent work in the professional training of future teachers: An experimental study. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series “Pedagogy and Psychology”*, 10(1). 68–76. DOI: <https://doi.org/10.52534/msu-pp1.2024.68>

Дата першого надходження статті до видання: 26.02.2026
 Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.03.2026
 Дата публікації (оприлюднення) статті: 22.04.2026

Стаття поширюється на умовах
 ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

